

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Vychovatelství

**Studijní obor:** Pedagogika volného času

**OČEKÁVÁNÍ A POŽADAVKY ŠKOL  
LIBERECKÉHO KRAJE NA ADAPTAČNÍ  
KURZY**

**THE EXPECTATIONS AND REQUIREMENTS  
OF LIBEREC REGION SCHOOLS FOR THE  
ADAPTATION COURSES**

**Bakalářská práce:** 11-FP-KPP-23

**Autor:**

Martin KAHÁNEK

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** MgA. Ivana Honsnejmanová

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
61	0	7	1	39	2+CD

V Liberci dne 22. dubna 2012



## Čestné prohlášení

**Název práce:** Očekávání a požadavky škol Libereckého kraje  
na adaptační kurzy  
**Jméno a příjmení autora:** Martin Kahánek  
**Osobní číslo:** P09000298

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne 22. dubna 2012

---

Martin Kahánek

## **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí práce MgA. Ivaně Honsnejmanové za cenné připomínky, rady a veškerou pomoc. Mé poděkování patří i všem pedagogům, kteří mi poskytli rozhovor a svým vstřícným postojem umožnili vytvořit tuto práci.

## *ANOTACE*

Bakalářská práce Očekávání a požadavky škol Libereckého kraje na adaptační kurzy pojednává o klíčových proměnných adaptačního soustředění, vzniklé proměnné sleduje ve dvou rovinách. Práce je rozdělena do dvou částí.

První, teoretická část se věnuje samotnému adaptačnímu soustředění, zážitkové pedagogice a osobnostně sociální výchově.

Výzkumná část je založena na kvalitativním výzkumu. Tato část nabízí komparaci jednotlivých proměnných, které byly zjištěny v průběhu výzkumu.

## *KLÍČOVÁ SLOVA*

Adaptační soustředění, adaptace, školní třídy, adaptace na studium, zážitková pedagogika, osobnostně sociální výchova.

## *ANNOTATION*

The bachelor's thesis The expectations and requirements of Liberec region schools for the adaptation courses discusses main variables of adaptation courses which are observed in two levels. The thesis is divided to two parts.

The first, theoretical part is focused on adaptation courses, experiential learning and personality social education.

The research part is based on qualitative research and offers comparing of variables which were realized during the research.

## *KEY WORDS*

Adaptation courses, adaptation, school classes, studies adaptation experiential learning, personality social education.

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1    Adaptační soustředění .....	11
1.1    Vymezení pojmu .....	12
1.2    Pilíře adaptačních soustředění .....	12
1.3    Cíle adaptačních soustředění .....	13
1.4    Historie adaptačních soustředění .....	15
1.5    Současnost adaptačních soustředění v ČR .....	16
1.6    Dramaturgie adaptačních soustředění.....	18
1.6.1    Dělení her .....	19
2    Zážitková pedagogika .....	21
2.1    Historie .....	22
2.2    Zpětná vazba.....	26
2.3    Komfortní zóna.....	29
2.4    Stav flow.....	32
2.5    Skupinová dynamika .....	34
3    Osobnostní a sociální výchova.....	36
3.1    Tematické kruhy .....	36
3.2    Metodické principy OSV .....	36
3.3    OSV a adaptační pobyty .....	37
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	39
4    Metodologie výzkumu .....	40

4.1	Předmět výzkumu .....	40
4.2	Výzkumný vzorek .....	40
4.3	Metoda sběru dat .....	41
4.4	Etika a validita .....	43
4.5	Výzkumný design .....	43
4.6	Kódování .....	44
4.7	Prezentace výsledků .....	45
4.7.1	Ředitelé .....	45
4.7.2	Učitelé .....	50
4.8	Shrnutí výzkumu .....	54
5	Závěr .....	56
6	Použitá literatura .....	58
7	Přílohy .....	61

## **Seznam obrázků**

Obr. 1.	Emoční křivka kurzu .....	19
Obr. 2.	Kolbův cyklus učení .....	29
Obr. 3.	Teorie komfortních zóny .....	30
Obr. 4.	Optimální prožitek .....	33
Obr. 5.	Vývojové fáze skupiny .....	35
Obr. 6.	Schéma, ředitelé .....	49
Obr. 7.	Schéma, učitelé .....	54

## Úvod

V dnešní době se dává prostor aktivním formám výuky, které dávají velký důraz především na aktivitu ze strany žáků. Adaptační soustředění proto můžeme považovat za jistý prostředek, který může rozšířit tento důraz. Za své, adaptační soustředění přijala řada škol a bere jej jako prostředek, kde se v neformálním prostředí neformálně seznamují žáci a učitelé. Převážná část žáků se na adaptační pobyt těší, jelikož ví, o co jde a co je čeká. Bohužel i dnes existují školy, které pro nově vznikající třídní kolektivy adaptační pobyty nepřipravují, jisté však je, že povědomí o smysluplnosti adaptačních soustředění se pomalu, ale jistě zvyšuje.

Jako životní mezníky v životě můžeme považovat přestupy na jednotlivé typy škol. Může jít přechod na druhý stupeň základní školy, vstup na střední školu, či studium vysoké školy. Taková adaptace na nové klima školy, může totiž trvat několik měsíců, a právě adaptační soustředění tuto bariéru pomůže překonat během několika dní.

Adaptační pobyty pobíhají v přírodě, daleko od školy, od všedního života. Instruktoři se snaží rozvíjet týmovou spolupráci, komunikaci a vzájemné poznávání. Díky rozmachu organizování adaptačních soustředění existují různé kvality, úrovně a zaměření.

Adaptační soustředění můžeme považovat za neustálenou součást školního kurikula, které přichází s novými přístupy k práci s žáky, ale i celou třídou, jenž se dostává do povědomí pedagogů všech škol v ČR. Právě pedagogové se musí rozhodnout, zda je využívat.

Teoretická část je rozdělena na tři části. První je věnovává samotné problematice adaptačních soustředění, kde jsou popsány všechny informace a myšlenky, které jsou stěžejním kamenem soustředění. Čtenář se dozví o pilířích, cílech, dramaturgií, historií a současnosti adaptačních pobytů. Druhá část se věnuje problematice zážitkové pedagogiky, která je považována za hlavní prostředek pro tvorbu adaptačních pobytů. Jedná se o souhrn nejdůležitějších prostředků, které se využívají převážně pro samotné soustředění, kde je reflektována řada autorit a to jak českých tak zahraničních. Třetí část se zaměřuje na osobnostně sociální výchovu, kde spatřujeme jistou korelaci mezi jednotlivými cíli adaptačních soustředění.



Praktická část je zaměřena na výzkum, který sleduje očekávání a požadavky na adaptační soustředění pedagogů. Je zřejmé, že účastníci pobyt vnímají jistým pohledem, ale jak jej vnímají samotní učitelé a ředitelé? V této práci se výzkum snaží na tuto otázku odpovědět. Samotný výzkum bude realizován v únoru a březnu roku 2012.

## TEORETICKÁ ČÁST

*„Blaženější je dávat než brát! Ale nejdůležitější je probudit touhu. Otevřít oči! Nadchnout! To je nejtěžší úkol. Ostatní záleží jenom na Tobě.“*

*Miroslav Nevrlý*

## 1 Adaptační soustředění

Řada publikací, pedagogů, psychologů či diskutérů definovala pojem adaptační soustředění. Tento pojem je především používán v oblasti úvodních kurzů, které se pořádají v prvním roce základních a středních škol. Stále častěji se však můžeme setkávat s adaptačním soustředěním i na vysokých školách.

Obecně vzato můžeme pod pojmem adaptační soustředění vidět jedinečnou možnost jak lépe poznat a stmelit studenty v rámci celé třídy. Adaptační soustředění totiž může vést k promyšlenému odstranění některých nežádoucích projevů v kolektivu (Dubec, 2007). Kromě toho nám adaptační soustředění dává jedinečnou příležitost, jak můžeme lépe poznat každého jednotlivce. Můžeme říci, že dochází k navození nového vztahu mezi žáky a učitelem, který se kurzu zúčastní (Hanuš, 2004). Účastí učitele je myšleno jeho aktivní zapojení do soustředění.

Adaptační soustředění se nejčastěji realizují v mimoškolním prostředí. Během nich se snažíme účastníky kurzu úplně odstříhnout od reálného života. Tyto podmínky nám totiž zvyšují šance na urychlení adaptace a vedou k rychlejšímu dosažení tzv. plynutí<sup>1</sup>.

Tento typ kurzů se nejčastěji pořádá poslední týden v srpnu, případně první týden v září. Tento termín není vybírán náhodně, ale vychází z jisté logiky, kdy chceme, aby se studenti nejdříve seznámili na adaptačním soustředění a následně se poznali ve školních lavicích. Uskutečnění adaptačního soustředění vede před začátkem školního roku k navázání sociálních vazeb a studenti díky němu získají své místo ve skupině.

Délka trvání adaptačních soustředění může být různá. Pelánek (2008, s. 13) uvádí, že „délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne“. Některé komerční organizace pořádají své kurzy v délce čtyři až šest dní. Stále však zůstává otázkou, zda je tento jev dán podloženými daty či samotným přístupem komerčních organizací.

Nesmíme zapomenout, že existuje mnohem větší škála různých školních kurzů. Mezi mnohými rodiči, žáky, učiteli, či dokonce řediteli může přetrvávat pocit, že všechny tyto kurzy se řadí pod tzv. adaptační. V běžné školní praxi se totiž můžeme setkat s tzv. harmonizačními dny či seznamovacími kurzy. Harmonizačními dny

---

<sup>1</sup> Stav plynutí – vysvětleno níže.

je myšlen program, který je rozšířen o problematiku sociálně patologických jevů. Tyto dny se většinou pořádají v průběhu školního roku, ve kterém jsou přímo zakomponovány. Na rozdíl od harmonizačních dnů plní seznamovací kurzy účel prvotního seznámení s jednotlivci, přičemž takový kurz nemusí formovat a upravovat skupinu. Můžeme říci, že seznamovací kurz je jakási samovolná stmelovací akce bez metodického formování.

### **1.1 Vymezení pojmu**

Hovoříme-li o procesu adaptace (lat. adaptatio = přizpůsobení), tedy o přizpůsobení se něčemu, tak z pohledu sociálního máme na mysli proces začleňování jedince do struktury sociálních vztahů ve skupině. Z pohledu organizace (tedy školy) jde o výsledek procesu konfrontace mezi požadavky kladenými na žáka přicházejícího do nového prostředí a jeho předpoklady pro nové zařazení do školního systému (Jandourek, 2001, s. 11).

Adaptační soustředění podle Pelánka (2008, s. 13) jsou akce „určené pro nové třídy, případně i pro třídy, které se už znají. Důraz je kladen na vytvoření kolektivu, dobré vztahy, rozvoj komunikace, poznání ostatních i sebe. Délka trvání je od dvou dnů do jednoho týdne, akce probíhají nejčastěji na začátku školního roku“.

Pakosta (2007, s. 144) definoval adaptační soustředění ve sborníku vydaném Českou pedagogickou společností „jako nástroj tvorby příznivého školního klimatu. K tomu využívá začátek nového školního roku. Jeho absolvování povzbuzuje žáky ke spolupráci, komunikaci, k týmovému chování a k aktivitám, k zapojení do studia. Výstupní zpětnou vazbou z kurzu je závěrečná anketa, sociometrický test a průběžné sledování klimatu ve třídě“.

Uvedené definice se shodují na tom, jakým způsobem vymezíme cíle kurzu a účastníky. Tímto můžeme adaptační soustředění chápat jako kurz pro nově vzniklou skupinu studentů, kdy jeho cílem je zahájení vzájemné komunikace mezi studenty pomocí metod zážitkové pedagogiky a jejich další hlubší poznávání.

### **1.2 Pilíře adaptačních soustředění**

Jeden z hlavních manuálů zabývajících se pořádáním adaptačních kurzů vznikl díky občanskému sdružení Projekt Odyssea. Jeho tvůrcem je Michal Dubec, který ve své publikaci poukazuje na základní pilíře adaptačních kurzů, kterými jsou (Dubec, 2007):

### *Pobyt mimo školu*

Vytržením žáků z prostředí školy či domova můžeme dosáhnout odlišného chování a prožívání. Proto můžeme hovořit o pobytu mimo školu jako o základním prvku adaptačního soustředění.

### *Společné prožitky*

Chceme-li vyvolat prožitky, volíme typ aktivit, kterých se studenti sami účastní a které prožívají. K uskutečnění takových prožitků využíváme metodu zážitkové pedagogiky a dobrodružné vlny<sup>2</sup>.

### *Spolupráce*

Spoluprací můžeme dokonale stmelit skupinu. Proto je nesmírně důležité volit takové aktivity, při kterých studenti řeší různé úkoly svou vlastní spoluprací.

### *Čas pro sebe*

Mezi jednotlivými bloky programu bychom měli dodržovat delší časové pauzy. Tyto pauzy následně slouží k nestrukturovanému trávení volného času. Vytvořením času pro jednotlivce vznikne například možnost popovídat si se spolužáky.

### *Provázející přístup*

Jedná se o přístup po celou dobu soustředění. Na začátku akce si stanovíme jasná pravidla, která podporují studenty k vlastní aktivitě.

## **1.3 Cíle adaptačních soustředění**

Budeme-li vycházet z odborné literatury, můžeme definovat tyto základní cíle:

- a) Umožnit vzájemné poznání skupiny. Tento cíl můžeme označit jako hlavní cíl adaptačního soustředění. Právě z tohoto důvodu bývá tento typ kurzu nazýván jako stmelovací. Valenta (2006) dává důraz na význam vzájemného

---

<sup>2</sup> Dobrodružná vlna se „skládá ze série vrcholů a údolí, ve kterých se střídá aktivita, vzrušení s periodami klidu. Tento model popisuje přístup, který v zážitkových programech v posledních dvaceti letech jednoznačně převládal“ (Franc, et al., 2007, s. 26). Jedná se o efektivní vedení zážitků, jejich průběh se podobá vlnám (Franc, et al., 2007, s. 26).

poznávání jako základu všech dalších oblastí sociálního rozvoje ve školním kolektivu.

- b) Pochopit smysl skupiny. Školní skupina neodmyslitelně patří k našemu životu. Jedná se o skupinu, kterou si nemůžeme zvolit, proto je důležité, aby si učitelé i žáci uvědomili, co vše jim může tato skupina nabídnout a jak je může ovlivnit. Říčan (2005) mluví o potřebě sdružování na základě společného věcného zájmu nebo cíle. Díky tomu dochází k touze po sociálním kontaktu, při kterém jedinci spolupracují, srovnávají se nebo se taky kladně sebehodnotí.
- c) Nalézt si místo ve skupině. Místo ve skupině si jedinec z jiné skupiny nepřináší, neboť se vytváří samostatně až na základě fungování skupiny. Je velmi důležité, aby si každý student vytvořil kladnou pozici ve školním kolektivu (Řezáč, 1998).
- d) Rozvíjet komunikaci. Tento cíl je samozřejmostí. I řada adaptačních soustředění se zaměřuje na komunikaci, což vyplývá z poznatků uvedených výše. Komunikaci rozumíme nejen mezi dvěma partnery, ale máme na mysli převážně komunikaci skupin, případně jedince se skupinou. Zde se nám totiž otevírají velké prostory pro zpětnou vazbu, kterou směřujeme na problémy a efektivitu komunikace.
- e) Rozvíjet spolupráci. Spolupráci se jedinec v životě nemůže vyhnout. Tohoto cíle se dosahuje poměrně snadno, jelikož spousta aktivit na adaptačním soustředění vede k možnosti vyzkoušet spolupráci celé skupiny, menších skupin či dvojic. Stejně jako u rozvoje komunikace je důležité nezapomenout na zpětnou vazbu.

Definování cílů jak adaptačních, tak zážitkových programů vychází z těchto předpokladů:

- a) znalosti, které získáváme praxí či studiem;
- b) postoje, pod nimiž chápeme připravenost k jisté reakci na daný problém nebo volbu;
- c) dovednosti.

Reálné cíle a jejich množství na kurzech určují převážně záměry programu, počet aktivit či délka programu. Tyto reálné cíle vycházejí ze zadání kontraktu.

#### **1.4 Historie adaptačních soustředění**

Chceme-li probádat historii adaptačních soustředění, musíme se vrátit do Československa sedmdesátých let minulého století. Právě v roce 1970 se pod názvem Pokus pro dvacet konal první zážitkový kurz u nás. Na něj navázal celostátní seminář konaný v roce 1977, který pojednával o problematice rozvoje moderních forem pobytu v přírodě a turistiky. Zde došlo ke konsensu a vzniku podkladů Prázdninové školy.

Myšlenka adaptačních soustředění vzešla z dílny Prázdninové školy Lipnice, základní mezník adaptačních soustředění pochází z Hnutí GO! Toto hnutí je jednou z mála organizací, která prozradila svoje know-how k pořádání adaptačních soustředění. Samotné organizaci se budeme věnovat později, nyní se podíváme do historie těchto soustředění. Soustředění vycházela z podoby Outward Bound stejně jako v případě Prázdninové školy (později Prázdninové školy Lipnice). Na podzim roku 1989 vytvořila skupina pedagogů, psychologů a instruktorů Prázdninové školy ideu tehdy ještě Projektu GO!, která zněla: „Vyplňme obrovskou mezeru lidského přístupu ke čtrnáctiletým nastávajícím studentům prvního ročníku střední školy“ (Občanské sdružení HNUTÍ GO! :: otevřít oči, nadchnout, 2012).

První adaptační soustředění se v tehdejší Československu uskutečnilo v roce 1991. Neslo název Wake up and Go!, který můžeme přeložit jako Probuď se a jdi! Účastníky soustředění byli žáci z řad Gymnázia Jana Keplera v Praze. Soustředění se symbolicky pořádalo na místě, které je spojeno převážně se skautskou historií. Konalo se na půdě prvního skautského tábora v blízkosti lipnického hradu (Občanské sdružení HNUTÍ GO! :: otevřít oči, nadchnout, 2012).

Průměrná délka trvání adaptačních soustředění byla 14 dní. Pro tyto kurzy byly příznačné aktivity málo strukturované, velké a celodenní (Žák, 2011, s. 29).

Mezi další sdružení, která se problematikou adaptačních soustředění zabývají, patří občanské sdružení Projekt Odyssea. Projekt Odyssea se v první řadě soustředil na problematiku osobnostní a sociální výchovy. Postupem času se začal hlásit i k adaptačním soustředěním. Pod svou záštitou začal pořádat první semináře, následně

uspořádal adaptační soustředění pro Gymnázium Čakovice, Gymnázium Českolipská a další. Projekt Odyssea následně rozšířil své pole působnosti a organizuje pro žáky osmé třídy ZŠ Dr. E. Beneše stmelovací kurz, který se soustředí na rozvoj jejich sociálních dovedností (Volšátová, 2009).

## 1.5 Současnost adaptačních soustředění v ČR

Trend vývoje adaptačních soustředění prodělal řadu změn. Od samotných počátků můžeme vidět jednu hlavní změnu, která spočívá v délce soustředění. Kurzy trvající více týdnů nahradila pětidenní až sedmidenní soustředění. Příčinou těchto změn byla především jejich časová náročnost a finanční zátěž pro plátce kurzů<sup>3</sup>. Kratší soustředění ovšem nejsou tak intenzivní jako soustředění, která trvala více týdnů. Díky kratší časové dotaci dochází ke zkracování programu, což vede ke změně obsahu. Organizátoři nejčastěji zařazují iniciativní aktivity<sup>4</sup> (Žák, 2011, s. 28–29). V článku Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu uveřejněném v časopise *Gymnos Akademos* poukazuje jeho autor Miroslav Žák (2011, s. 30) na skutečnost, že adaptační soustředění „se zaměřují více na jedince tak, aby mu byl usnadněn vstup do skupiny, aby se mohl seznámit se spolužáky, případně s třídním učitelem“.

### *Hnutí GO!*

Jedním z průkopníků adaptačních soustředění je projekt Hnutí GO!, který své cíle definoval v počátcích své existence. Hlavní hypotézy jsou popsány následujícím způsobem (Občanské sdružení HNUTÍ GO! :: otevřít oči, nadchnout, 2012):

- a) „Umožnit skupině studentů a jejich třídnímu učiteli před nástupem do školy vzájemné poznání ve fyzické a emocionální rovině, vytvořit sociální vazby a nalézt své místo ve skupině.“
- b) Urychlení adaptace studentů prvního ročníku na nové prostředí a co nejrychlejší zapojení studentů do života školy.

---

<sup>3</sup> Adaptační soustředění zpravidla financují rodiče.

<sup>4</sup> Iniciativní aktivity jsou aktivity, kdy „skupině předložíme problém, který by měl být vyřešen“ (Neuman, 2009, s. 159), zkráceno.



- c) Navození atmosféry radosti, tvůrčí spolupráce, tolerance a vzájemné úcty ve skupině.
- d) Plynulý přechod studentů z dětství do dospělosti.“

Tyto výchovné cíle, které byly na začátku zvoleny, jsou po letech pořádání kurzu ověřené a stále platné.

V současné době probíhají kurzy GO! na více než deseti školách v celé České republice. Celý projekt se rozšiřuje a lektori začínají spolupracovat s Katedrou rekreologie Univerzity Palackého v Olomouci. Organizace postupně překračuje prvotní smysl a vhlíží do budoucnosti, kdy začíná pořádat různé semináře jak pro učitele, tak pro nové zájemce z řad studentů (Občanské sdružení HNUTÍ GO! :: otevřít oči, nadchnout, 2011).

#### *Projekt Odyssea*

Projekt Odyssea se zaměřuje na osobnostně sociální výchovu, středem jeho zájmu je pořádání adaptačních soustředění. Projekt Odyssea pořádá tzv. Stmelovací kurz ALFA. Mezi hlavní cíle kurzu patří stmelení školní třídy, během realizace tohoto cíle se zaměřují převážně na prohloubení vzájemné důvěry a spolupráce mezi účastníky. Dalším, ne méně důležitým, cílem, který účastníkům zprostředkují, je poznat nové spolužáky a třídního učitele. Soustředění dále rozvíjí schopnost účastníků otevřeně projevit vlastní názory a respektovat odlišné postoje druhých (Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz, 2011).

#### *Centrum Outdoorových Programů*

Společnost Centrum Outdoorových programů (COP) nabízí pobytová adaptační soustředění pro různé skupiny, jako jsou nastupující ročníky středních škol či žáci nově složených šestých tříd základních škol. COP má v pořádání adaptačních soustředění dvanáctiletou zkušenost, přičemž řada jeho instruktorů původně působila v občanském sdružení Hnutí GO! Adaptační soustředění realizují podle nejnovějších a zároveň osvědčených metod dramaturgie her a zážitkové pedagogiky. Při sestavování programu spolupracují lektori adaptačních soustředění s pedagogy a psychology. Jejich soustředění kladou důraz na zpětnou vazbu účastníků (COP – Centrum Outdoorových programů - Adaptační kurzy pro školy, 2011).

*Gm5, s. r. o.*

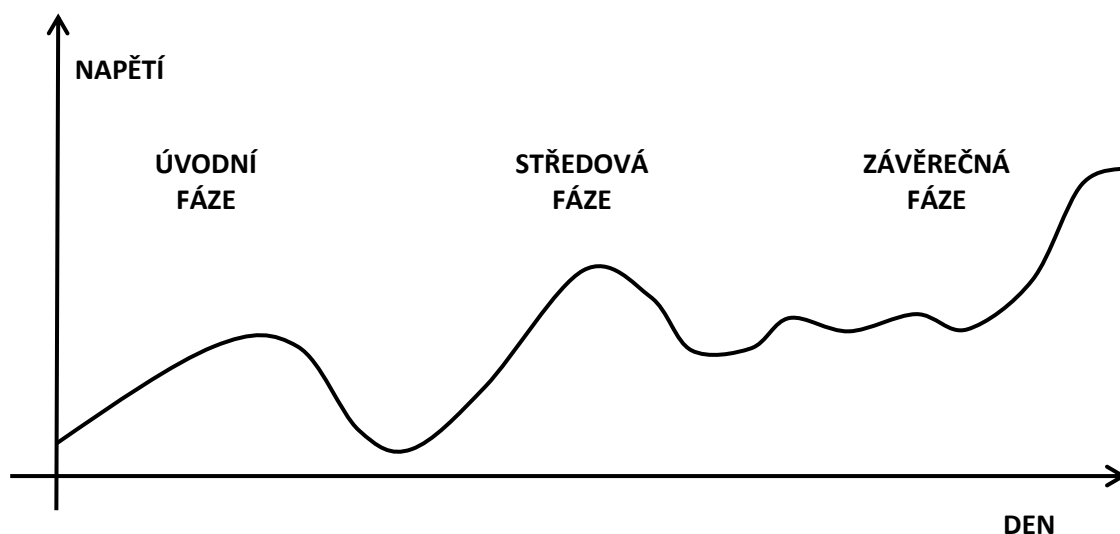
Společnost Gm5 nabízí adaptační soustředění pod hlavičkou tzv. intervenčních kurzů. Věnují se středním a základním školám. Jejich program má za cíl „stmelit kolektiv prostřednictvím intenzivního zážitku, neformálních her a zábavy“ (Adaptační programy, 2012). Díky absolvování adaptačního soustředění Gm5 mohou tyto kolektivy lépe odolávat sociálně patologickým jevům, jako je např. drogová problematika či šikana. Časové rozmezí programu pořádané Gm5 se pohybuje mezi 1,5 až 7 dny (Gm5 s.r.o. - Školy: Adaptační programy, 2011).

## **1.6 Dramaturgie adaptačních soustředění**

Adaptační soustředění je programový celek, celek různorodých aktivit. Při jeho vytváření nesmíme spoléhat na náhodný výběr aktivit. Jednotlivé aktivity musíme vybírat tak, aby směřovaly k námi zvoleným cílům. Aktivity skládáme do správné posloupnosti tak, aby do sebe jednotlivé díly zapadaly, navazovaly a postupně se doplňovaly.

„Dramaturgie je naplánovanou cestu, cestou dlážděnou konkrétními programy a hrami, skrze něž kráčíme k cíli projektu v dále na obzoru. Dramaturgie tedy zhmotňuje ideály, myšlenky, představy, přání a potřeby organizátorů projektu. Dramaturgie se při tomto procesu stává praktickou tvůrčí činností, která proniká do veškeré práce, podílí se nejen na konstituování programu, ale i na vytváření atmosféry akce. Vychází z výchovných cílů, časoprostorového určení, prostředí, finanční možností, kvality organizátorů a věkových zvláštností“ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 152).

Při sestavování samotného programu adaptačních soustředění (i jakýchkoliv kurzů) lze čerpat z četné literatury, která se danou problematikou zabývá, včetně knih, jejichž tématem jsou různé hry.



Obr. 1. Emoční křivka kurzu (upraveno dle Pelánek, 2008, s. 71)

### 1.6.1 Dělení her

V odborné literatuře můžeme najít mnoho her. Pro jejich snazší rozdělení využíváme prvotní zaměření hry. Nyní stručně popíšeme jednotlivé typy her, které využíváme u adaptačních programů. Můžeme paušalizovat, že pořadí jednotlivých typů her by mělo odpovídat této struktuře. Rychlost řazení je u každé skupiny zcela individuální<sup>5</sup>, přičemž skupina nemusí za každou cenu dojít až k hrám výkonnostním.

*Seznamovací hry* mají za úkol prolomit všechny bariéry mezi účastníky programu, kteří by se při nich měli zároveň jmenovitě seznámit. Dalším úkolem seznamovacích her je nalezení společného tématu mezi účastníky. Při výběru těchto aktivit musíme být opatrní, pro účastníky nesmí znamenat riziko ztrapnění. Jedním z dalších cílů těchto her je příležitost setkávání a uvolnění (Frank, 2004).

*Zahřívací a kontaktní hry* mají za úkol navodit jednotnou vlnu ve skupině. Zde si již můžeme dovolit více, jelikož ve skupině jsou prolomeny prvotní bariéry. Smích, bezprostřední uvolnění, tělesný kontakt a vstřícnost, to je jednotné gesto pro zahřívací a kontaktní hry. Skupina dokáže riskovat jednotně a tato rozhodnutí nemusí nikam vést (Frank, 2004).

<sup>5</sup> Viz kapitola 2.5.

Dalším typem her jsou *hry na rozvoj důvěry*. Bez důvěry skupina nefunguje. Je to základ, na kterém jsou postaveny všechny vztahy ve skupině. Důvěra je velmi křehká a snadno zničitelná. Budování důvěry ve skupině je třeba brát vážně, aby nedošlo k případnému zranění (Frank, 2004). Hry na rozvoj důvěry mají za úkol ve skupině vybudovat důvěru mezi členy ve skupině. Základní podobou těchto her jsou různé druhy padání, chytání či dokonce nízká lana. Tyto hry zvyšují připravenost skupiny na extrémní situace. U těchto her je nezbytné provést tzv. zpětnou vazbu (Neuman, 2009).

*Iniciativní hry* jsou aktivity, pod kterými si můžeme představit fyzický úkol, který má jedinec či skupina splnit. Jedná se o aktivity, při nichž je položena otázka, na kterou není v danou chvíli daná odpověď. Skupina musí úkol splnit společným úsilím (Hanuš a Chytilová, 2009).

*Výzvové hry* známe pod pojmem Challenge by Choice. Jednotným měřítkem těchto her je spolupráce, která vyžaduje důvěru. Ve skupině jsou jedinci, kteří jsou schopni požádat o pomoc, a tuto vyžádanou pomoc od skupiny dostanou. Mezi pořadateli kurzu jsou oblíbeny aktivity typu vysokých lan, Velké americké vejce či Humanus.

*Výkonnostní fáze, výzvy a projekty* jsou aktivity, při nichž dochází k splnění individuálních a skupinových potřeb. Na místě těchto aktivit je risk, kdy účastníci a skupina srovnávají úkoly s minulostí. Skupina je v blízkosti neúspěchu a instruktor musí být schopný okamžitě zasáhnout rozbořem aktivity. V případě hladkého průběhu musí dojít v závěru k zpětné vazbě. Představitelem aktivit pro jednotlivce mohou být vysoké lanové překážky, představitelem skupinových aktivit může být aktivita Pavučina (Frank, 2004).

## 2 Zážitková pedagogika

V této části nebude naším cílem popsat a pojmenovat svět zážitkové pedagogiky, ani se nebudeme zabývat úvahami nad „terminologickou džunglí“ (Turčová, 2007, s. 24) ve světě zážitkové pedagogiky. Rovněž nebudeme striktně vymezovat rozdíl mezi prožitkem a zážitkem. Cílem této kapitoly je stručné uvedení do problematiky zážitkové pedagogiky. Nabízíme několik definicí zážitkové pedagogiky. Pelánek (2003, s. 2) ve své práci uvádí, že „zážitková pedagogika využívá učení prostřednictvím zážitku, prožitku, učení na základě vlastní zkušenosti. Záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení. Hlavní rozdíl mezi ‚rekreačním‘ zážitkem a ‚pedagogickým‘ zážitkem tkví právě v této zpětné vazbě“.

Profesor Jirásek (2004, s. 15) popisuje zážitkovou pedagogiku jako „teoretické postižení a analýzy takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných prostředků mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvodovými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami)“.

Asociace zážitkové pedagogiky (Association for Experiential Education, 2011) definuje zážitkovou pedagogiku takto: „Experiential education is a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with learners in direct experience and focused reaction in order to increase knowledge, develop skills and clarify values.“ (Zážitková pedagogika je filozofie a metodologie, v níž pedagogové záměrně pracují se studenty pomocí zážitků a cílených reflexí za účelem rozvoje jejich znalostí, zlepšení dovedností a ujasnění si hodnot.)

Z uvedeného vyplývá, že zážitková pedagogika přímo působí na konání jedince, který záměrně vyvolává aktivity vedoucí k získání zážitku. Na základě získání vlastního

zážitku dochází k introspekci<sup>6</sup> (sebepozorování) a sebezkušenosti<sup>7</sup>. Pro dovršení kompletního celku zážitkové pedagogiky je potřeba získat od účastníků zpěvnou vazbu<sup>8</sup>.

## 2.1 Historie

Snaha jak nejlépe podpořit vývoj učení člověka je stará jako historie výchovy a vzdělávání sama. Pojem prožitková pedagogika se začíná používat až v období posledních několik let. U nás se začala vyvíjet v sedmdesátých letech hlavně v programech Prázdninové školy.

Samotné kořeny zážitkové pedagogiky můžeme najít u Jana Amose Komenského, který zdůrazňoval roli dítěte v procesu učení. Domníval se, že výchova má rozvíjet celou osobnost jedince, prosazoval ve výuce výchovné hry spjaté s teoretickými poznatky (Kratochvílová, 2006).

Další pedagog, který pracoval s konceptem zážitkové pedagogiky, byl John Dewey. Dewey vycházel z pragmatické filozofie, která se rozvíjela ve Spojených státech na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Základem celého pragmatického směru je zkušenost, kterou získáváme experimentem. Dewey se domníval, že novou zkušenost můžeme získat jen v případě, kdy konáme něco neznámého a problematického (Reitmayerová a Broumová, 2007).

Nejenom s příchodem pragmatického směru dochází k rozmachu vzniku nových volnočasových organizací. Například Ernest Thompson Seton a lord Robert Baden-Powell rozvíjeli myšlenky zážitkové pedagogiky pomocí výchovy dětí ve volném čase za pomoci prožitků z pobytu v přírodě.

---

<sup>6</sup>Introspekce – „rozbor vlastních psychických procesů a zážitků; je obtížná, subjektivní, podléhající náladě“ (Hartl a Hartlová, 1996, s. 240).

<sup>7</sup> Sebezkušenost – Hart a Hartlová (1996, s. 703) ve svém psychologickém slovníku definuje zkušenost jako „hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti“. Sebezkušenost lze označit jako zdroj poznatků člověka o sobě samém.

<sup>8</sup> Zpětná vazba (reflexe, review, feedback...) – „obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků“ (Hartl a Hartlová, 1996, s. 502).

Za klíčový okamžik ve vývoji zážitkové pedagogiky lze označit dvacáté století, kdy došlo ke vzniku hnutí Outward Bound. Za jeho vznikem stál Kurt Hahn, německo-anglický pedagog.

### *Kurt Hahn*

Za zakladatele zážitkové pedagogiky je považován Kurth Hahn. Hahn se narodil v německém Berlíně. Už v mládí si rád vymýšlel různé příběhy, které vyprávěl. Mezi jeho záliby dále patřila příroda a obdiv k Anglii. Po dokončení středoškolských studií doporučil Hahnovi jeho učitel další studium na Oxfordu (Neuman, 2009). Kurt Hahn „se nemohl smířit s tím, že upadá tělesná zdatnost populace, že pohybová činnost je nahrazována pasivními způsoby zábavy. Mladí lidé se v jeho očích jeví stále více diváky bez aktivního podílu na životě kolem sebe. Poukazoval na povrchnost zážitků a na nemožnost pravého procítění a prožití života. Podle něj se ztrácejí také projevy lidského účastenství a ochoty pomáhat nezištně druhým lidem. Upadá iniciativa, koncentrace a mládeži chybí připravenost k namáhavější práci“ (Neuman, 2009, s. 24).

V roce 1920 založil Hahn za pomoci prince Maxe Bádenského experimentální školu Salem. Podstata experimentu byla založena na tom, že se Hahn snažil vytvořit zdravé prostředí, čímž chtěl uchránit studenty před úpadkovými jevy (Neuman, 2004). Mezi úpadkové jevy řadil například nedostatek tělesné zdatnosti, představitivosti, iniciativy, ztrátu zručnosti či empatie a sebedisciplíny (Outward Bound International, 2011). Škola v Salemu však nezaznamenala novátorský přístup. V roce 1930 se Hahn postavil odmítavě k vzrůstajícímu fašismu, a nakonec byl dokonce uvězněn. Následně se mu však podařilo vycestovat a Hahn našel exil ve Velké Británii (Neuman, 2004).

Později dostal nabídku na vytvoření školy, kde by mohl pokračovat v idejích salemské školy. Roku 1934 tak ve Skotsku vzniká obdobná škola salemského typu. Podstata systému vzdělávání tkvěla ve třech pilířích – jednalo se o rozvoj fyzické kondice, intelektu a dovednost přežití v přírodě. Následně byl tento vzdělávací systém doplněn ještě o čtvrtý pilíř, a to o službu bližnímu (Outward Bound International, 2011). Škola však nefungovala dlouho, musela se přemístit do Walesu, což nakonec vedlo k jejímu zániku.

V této obtížné době našel Hahn oporu u Holta, majitele rejdařské společnosti. Holtem, který si všiml úpadku statečnosti u svých námořníků, se snažil najít výcvikový

program, který by tento jev zbrzdil, případně vymýtil. Díky známosti Holta a Hahna vzniká škola pro námořníky Aderdoevy. Tato instituce stála na počátku dnešní celosvětové organizace Outward Bound (Neuman, 2004).

### *Outward Bound*

K samotnému založení školy Outward Bound došlo v roce 1941. Škola byla určena pro námořníky, kteří dostali možnost vyzkoušet si krizové situace. Díky této metodě došlo u námořníků ke zvýšení psychické odolnosti (Svatoš a Lebeda, 2004).

Postupným vývojem prochází i Outward Bound. Po druhé světové válce se organizace zaměřuje na civilisty. Hlavní cílovou skupinu tvořila mládež, pro kterou připravila jedenadvacetidenní kurzy. Spektrum kurzů se s přibývajícími lety rozšiřovalo, postupně se začaly otevírat i pro nejširší veřejnost. Organizace se rozrostla do celého světa a Outward Bound International můžeme najít ve více než třiceti zemích světa. Svatoš a Lebeda ve svém článku pro časopis Gymnasium (2004, s. 47) hovoří o poslání organizace: „Posláním mezinárodní organizace Outward Bound je pomáhat lidem odhalovat a rozvíjet jejich schopnost pečovat o svůj osobní rozvoj, o své okolí a svět kolem sebe. Prostředkem této výchovy je výzva – zkušenost v náročných situacích v neobvyklém prostředí.“ Díky rozkvětu organizace můžeme navštívit řadu kurzů, které vedou k rozvoji vůdcovství, týmové spolupráce, sebereflexe, sebedůvěry prostřednictvím svých vlastních prožitků. K navození prožitků organizace využívá problémové situace, expedice či projekty. Programy se nejčastěji odehrávají v přírodě, skrývají pod sebou dobrodružství. Jako příklad těchto aktivit můžeme hovořit o slaňování či sjezdu divokých řek. Po těchto náročných programech samozřejmě následuje zpětná vazba (Svatoš a Lebeda, 2004).

### *Historické kořeny zážitkové pedagogiky v České republice*

Hlavním představitelem zážitkové pedagogiky v České republice je bezpochybně Prázdninová škola, později Prázdninová škola Lipnice. Její založení se datuje rokem 1977. Franc (Franc, et al., 2007) ve své knize hovoří, že kořeny prázdninové školy mohou sahát ještě o několik let dříve, kdy začaly být provozovány různé aktivity v přírodě.

V šedesátých letech dvacátého století dochází k rozvoji tábornictví a turistiky. Objevují se různé tábornické školy. Předmětem učení na těchto školách je návrat



k zálesáckým a sportovním aktivitám, které již dříve propagovaly různé organizace, a to Junák, Zálesák či trampské hnutí (Hanuš a Chytilová, 2009).

### *Nové experimenty*

Následující dekáda je ve znamení experimentů. V roce 1970 můžeme hovořit o projektu Pokus pro dvacet, současně s projektem se otevírá středisko na Lipnici. Pokus pro dvacet je vůbec první akcí, která je určena pro mladé lidi ve věku 16 až 24 let, která uplatňuje pohybové a kulturní hodnoty (Hanuš a Chytilová, 2009). Hanuš a Chytilová (2009, s. 14) hovoří o tzv. „intenzivním rekreačním režimu“. Rok poté přichází na scénu Gymnasion, s jeho příchodem došlo k novému pohledu na řešení výchovy a rekreace mládeže. Jeho charakteristiku nalezneme například v práci autorů Radka Hanuše a Lenky Chytilové (2009, s. 14): „Autoři projektu Gymnasion se výrazně odklonili od dosavadní praxe organizovaného pobytu v přírodě, který měl své historicky vyvinuté stereotypy s jednostranným zaměřením, a uchopili myšlenku prosazování životní harmonie antického Řecka. Za příklad sloužící antický Gymnasion, kde byl naplňován ideál kalokagathie“<sup>9</sup>. Program projektu Gymnasion je naplněn těmito činnostmi:

- sporty v přírodě (cyklistika, softbal, slaňování, plavání, sjíždění řek, lukostřelba aj.);
- dramatickou výchovou (tanec, divadlo, improvizace, zpěv aj.);
- programy a hrami (simulační, strategické komunikativní hry);
- aktivitami pro vlastní rozvoj (psychologické testy, týmové hry aj.);
- činnostmi v přírodě (turistika, poznávání přírody, táboření), (Hanuš a Chytilová, 2009).

### *Prázdninová škola*

Již zmíněný rok 1977 se stává přelomovým. V březnu tohoto roku se pořádá konference s tématem Rozvoj moderních forem pohybu v přírodě a turistiky,

---

<sup>9</sup> Kalokagathie je „ideál harmonie sil tělesných i duševních, souladu krásy a dobra, mužné dokonalosti“ (Petráčková, et al., 2005, s. 364).

kdy účastníci uznávají předkládané výsledky experimentálních akcí. Za svůj přijímají i návrh na založení Prázdninové školy ČÚV SSM (Hanuš a Chytilová, 2009). „Hlavním cílem je předávání a rozvoj nových forem rekreace, pobytu a výchovy v přírodě členům SSM (školicí, metodické a experimentální centrum)“ (Hanuš a Chytilová, 2009 s. 15). Prázdninová škola následně připravuje další experimentální akce, kterými je pověřena tzv. metodická rada. Tyto kurzy se nadále pořádají v blízkosti hradu Lipnice nad Sázavou, jenž se stal inspirací pro instruktory, ale zároveň i synonymem pro samotné akce (Hanuš a Chytilová, 2009).

### *Prázdninová škola Lipnice*

Po převratu v Československu se vedení Prázdninové školy rozhoduje o osamostatnění, vzniká občanské sdružení, které nese název Prázdninová škola Lipnice. Je nesporné považovat rok 1991 za přelomový, a to z důvodu, že Prázdninová škola Lipnice byla přijata do mezinárodní organizace Outward Bound International.

Po celou dobu fungování Prázdninové školy a Prázdninové školy Lipnice docházelo k neustálému prohlubování vlastního pojetí zážitkové pedagogiky (Hanuš a Chytilová, 2009).

Jedním z těch, kteří ovlivnili zážitkovou pedagogiku u nás, byl Jaroslav Foglar. Jeho knihy dětem zprostředkovaly dobrodružství prožívaná dětskými hrdiny. Foglarovy hry nabíraly na výchovném charakteru, poněvadž byly velmi promyšlené a poutavé (Němec, 2002).

## **2.2 Zpětná vazba**

Pojem zpětná vazba má spoustu synonym, nejčastěji se setkáváme s pojmy reflexe, review, debriefing, rozbor či diskuse. Jedná se o přirozenou část celého programu, kdy se účastníci zamýšlí nad různými otázkami vztahujícími se k podstoupeným aktivitám. Realizace nepatří mezi nejsnazší, mezi instruktory je zpětná vazba považována za velmi těžké a obávané téma. Jedná se o slovní emocionální rozbor, který je veden instruktorem. Rozbor je napojen na zážitky, a to buď skupinové, či individuální (Frank, 2004).

V adaptačním soustředění nejčastěji používáme řízenou diskusi, během níž účastníci hodnotí aktivitu za využití zpětnovazebních informací k nalezení širších souvislostí a významů (Kirchner, 2009).

Při zpětné vazbě neexistuje jeden správný způsob vedení, lektor si musí najít svůj vlastní styl, který musí odpovídat skupině, vývojové fázi skupiny. Je třeba si uvědomit, že někdy může být příliš velké množství otázek na úkor cíle zpětné vazby. Otázky by měly být jasně formulované, věcné a taktní. Skupina sama nalézá možný problém, který následně reflektuje. Chceme-li dosáhnout kvalitní zpětné vazby od účastníků, musíme tomu přizpůsobit čas i prostředí. Naším úkolem je dostatečně naslouchat a zabránit případným útokům (Frank, 2004).

Pelánek (2008) hovoří o třech základních směrech zaměření zpětné vazby:

*Zaměření na téma* můžeme použít u her simulačních či málo strukturovaných, při nichž vznikl morální problém<sup>10</sup>. V rozboru se snažíme soustředit na postoje a názory účastníků, snažíme se najít souvislosti mezi aktivitou a reálným životem.

*Zaměření na skupinu*. Diskusi směřujeme na dění ve skupině, především na vztahy mezi členy, komunikaci a rozdělení rolí. Vyhledáváme konflikty, které se snažíme vyřešit. Zde využíváme hry, které rozvíjí komunikaci a spolupráci ve skupině.

*Zaměření na jednotlivce*. Zde klademe důraz na zážitky a pocity účastníků. Vedeme účastníky k pojmenování pocitů, postojů a k poznání sebe samých. Tento směr se hodí pro hry psychicky a fyzicky náročné.

Zpětnou vazbu lze charakterizovat těmito body:

- „sdílení pocitů a zážitků;
- zacílení pozornosti určitým směrem;
- uskutečnění reflexe a sebereflexe;
- zachycení hlavních momentů a jejich slovní pojmenování;
- uchování zkušeností, emocí i dojmů a jejich přenesení do budoucna;
- zmapování různorodosti v řešení problémů;
- plánování vývoje jedince na základě prožitých individuální zkušeností;

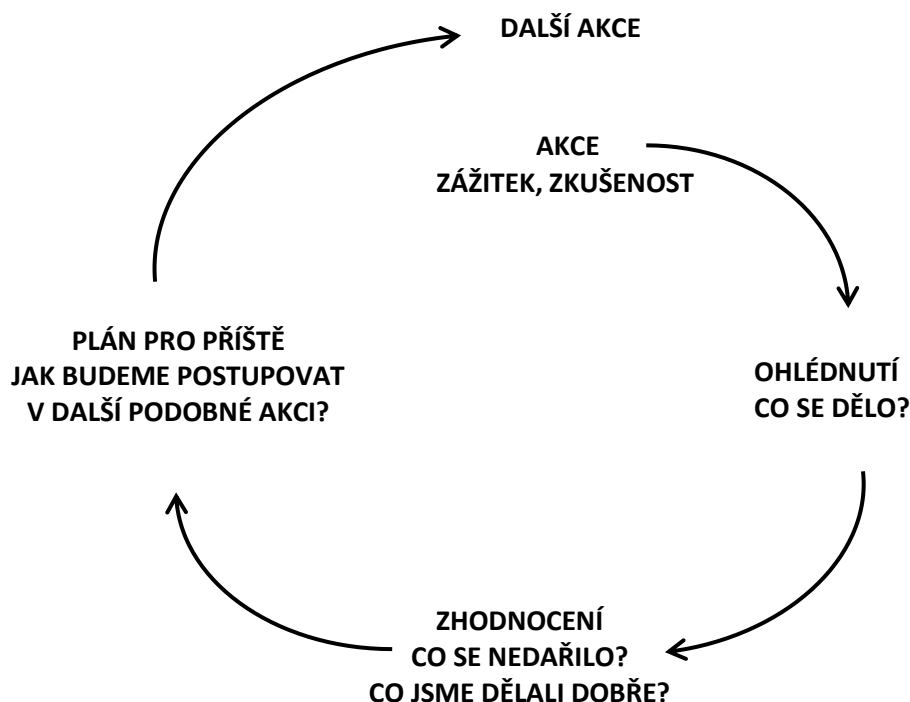
---

<sup>10</sup> Např. Aktivita AIDS.

- zviditelnění latentních (dlouhotrvajících) problémů bez ambice je vyřešit“ (Reitmayerová a Broumová 2007, s. 14).

Zpětná vazba může za určitých podmínek korelovat s Kolbovým cyklem učení. My jej využijeme k samotnému pochopení zpětné vazby.

- *Zkušenost* – jedná se o danou aktivitu, která se pro účastníky stává zkušeností.
- *Reflexe* – je samotná první část celku zpětné vazby. Účastníci si připomínají samotný průběh celé aktivity. Jedná se o začátek, kdy můžeme sledovat problémy a hovořit o svých zážitcích. Typickým příkladem otázek v první části mohou být: *Popište průběh aktivity? Co se dělo? Jak aktivita probíhala?* (Frank, 2004).
- *Zobecnění* – je fáze, kdy účastníci našli odpověď na otázky typu *Co? Jak?* Účastníky vedeme k abstrahování a zobecnění myšlenek zažité zkušenosti, přičemž se ptáme na jejich pocity a krizové body. Pomocí otázek se snažíme prohloubit zážitek. K získání odpovědí na naše otázky můžeme využít různé techniky, např. dramatickou, která umožňuje účastníkům dosáhnout větší hloubku zamyslet se a být nápaditější (Schoel a Maizell, 2002). Následně účastníkům pokládáme otázky typu: *Proč to nefungovalo, jak mělo? Byla pro vás aktivita výzvou, a jak jste se s ní vypořádali?* (Činčera, 2007).
- *Transfer* – v této části se snažíme účastníky vést k znovupoužití získané a teď již i rozebrané zkušenosti. Zde se ptáme na následující: *Co byste příště udělali jinak, abychom uspěli? Jak budeme postupovat v další podobné akci? Jaká opatření byste navrhli, aby daná myšlenka nezapadla?* (Činčera, 2007).



Obr. 2. Kolbův cyklus učení (upraveno dle Činčera, 2007, s. 17)

## 2.3 Komfortní zóna

„Zóna komfortu představuje prostředí života – stav, v němž se cítí jednotlivec pohodlně, bezpečně a jistě. Pohybuje se v prostředí známém a ve zřejmě daných vztazích a rolích, kde ho nic neohrožuje, nevyvádí z míry, ale umožňuje mu uplatňovat zažitá životní vzorce neboli stereotypy“ (Vecheta, 2009, s. 15–16).

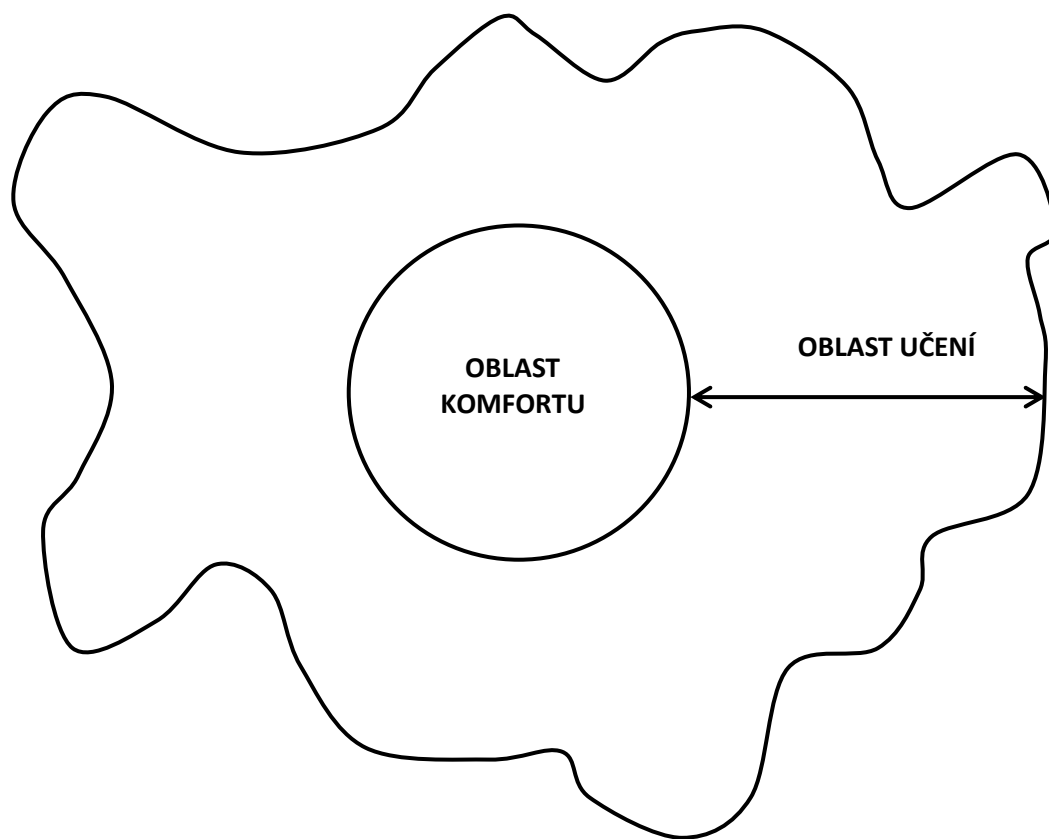
Není třeba zastírat, že některé aktivity uváděné na adaptačních soustředěních cíleně vytvářejí tlak na psychiku účastníka. Zde můžeme vidět jakýsi rozpor mezi požadavkem na psychickou bezpečnost.

Komfortní zóna „představuje bezpečný integrální střed osobnosti, který potřebuje každý jednotlivec, aby měl pocit jistoty, zázemí a místo, kde může jeho psychika odpočívat, zpracovávat prožitky a čerpat z nich“ (Vecheta, 2009, s. 16).

Teorie komfortních zón je znázorněna třemi oblastmi, do kterých se člověk v průběhu celého života neustále dostává. První oblast zastupuje *oblast komfortu*, nudy, někdy je také nazývána zóna bezpečí. Je to přesně ta oblast, kterou má jedinec dobře zmapovanou, a nic jej v ní nezaskočí. Jedná se o situace, ve kterých se setkává s rodinou, přáteli, spolupracovníky, ale i činnostmi typu vlastních koníčků. U těchto

a jim podobným podnětům, které jedinec přijímá, reaguje neučenými a neověřenými postupy. Cítí se tu v celku bezpečně a pohodlně, nic jej zde neohrožuje. Teoreticky se člověk žijící převážně v této zóně bude vyhýbat všemu novému, jakýmkoliv nezvyklým situacím. Takto popsany způsob života však jedince příliš neuspokojuje, ba dokonce brání jeho osobnímu růstu. Dlouhodobé setrvání v oblasti komfortu je čistě neskutečné, jelikož do života a pohodlí člověka vstupují podněty z venku a zároveň má člověk tendenci občas z této oblasti vystoupit, poznat něco nového, nenaučeného, nebezpečného a riskantního. Vystupuje tedy nad rámec komfortní zóny.

Tato oblast nese název *oblast učení*. Obklopuje člověka ze všech stran a může znázorňovat model vnějšího světa. Situace, které vznikají v oblasti učení, včetně těch navozených uměle, mohou jedince vzrušovat a vést k neobvyklým činům. Zároveň se nevylučuje to, že pro jednotlivce může být i nepříjemná, a dokonce jej může stresovat.



Obr. 3. Teorie komfortních zón (upraveno dle Činčera, 2007, s. 19)

To, jak se se situací vyrovná, zda ji zvládne s grácií či s odřenýma ušima, případně zklame, může ovlivnit jeho chování v budoucnu. Tento proces můžeme nazývat

procesem učení, kde se překračí hranice komfortu. Jestliže jedinec vystoupil přiměřeně daleko, zdolal svůj strach a stres, cítí se příjemně. Dokázal, že dokáže více, naučil se něco nového, získal nové vztahy, dovednosti, zkušenost, kterou může využít ve svém životě. Je připraven přijímat nové výzvy. Stává se však, že takový krok do neznáma je velký, případně špatný a jednatel situaci nezvládne. Je neúspěšný, což vede k pocitu nepříjemnosti, případně k upevnění obranného komplexu. Může docházet k tomu, že příště se situaci bude vyhýbat ještě častěji. Zároveň může nastoupit obava ze situací, které dříve zvládl. Celek komfortní zóny se nerozšířil, dokonce naopak došlo k jeho zmenšení. Jednatel prožívá pocity, které jsou tak nepříjemné, že má odpor je znovu zažít. Dostane-li se jednatel do této situace, často usoudí, že rozvoj tímto směrem není ten pravý a do budoucna se mu vyhýbá.

Svět za hranicí možností jedince, ve kterých se ocitá zcela náhodou a nedobrovolně, je *oblast paniky*. V této oblasti se vyskytují vyznavači extrémních aktivit a sebevrazi. I v této oblasti dochází k posunutí hranic komfortu, nicméně se jedná o proces, ve kterém bezprostředně nedochází k procesu učení.

Tvar a velikost komfortní zóny nemusí být záležitostí kruhu, zároveň velikost jednotlivých oblastí je zcela individuální. Její rozšíření dochází v oblastech, do kterých se snažíme vstupovat, oblasti zároveň ovlivňuje čas (Lebeda, 2006, Vecheta, 2009).

Lebeda (2006, s. 146) popisuje ukázkou z vystoupení ze zóny komfortu: „Pro někoho to může být horolezecký výstup na skálu, pro jiného veřejné vystoupení před mnoha lidmi nebo žádost o zvýšení platu.“

Obecně se dá říci, že k hranici našich možností se dostáváme zřídka, zároveň nevyužíváme potenciál, což vede k tomu, že jednatel netuší, kam jeho možnosti sahají.

Lebeda (2006, s. 146) dále popisuje přenos zkušenosti: „Potvrdím-li si, že zvládnu více, než jsem si myslel, v jedné oblasti (třeba tím, že jsem překonal strach a zvládl Pád důvěry či slanění ze skály), posílí mě to i při rozhodování, zda ‚vykročit‘ třeba i v úplně jiných oblastech. Uvědomění si toho, že možná právě už notnou chvíli stojíme na hranici našeho pohodlí (a jak říká klasik: Kdo váhá, hledá důvody, proč nesmí), může být tím posledním zrnkem, které změní naše váhání v rozhodnutí udělat ten pověstný první krok na další cestě k našemu dalšímu seberozvoji“.

## 2.4 Stav flow

Stav flow je stav, „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek je sám tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší... Jedna z vlastností stavu plynutí, o níž se lidé zmiňují nejčastěji, je, že pokud tento zážitek trvá, člověk dokáže zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života. Tento rys stavu plynutí je důležitým vedlejším produktem faktu, že činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol, který právě vykonáváme – a tak už nám v mysli nezbyvá místo pro informace, které se k tomuto úkolu nevztahují“ (Csikszentmihalyi, 1996, s. 12). Pro úplné vysvětlení si doplníme definici stavu flow od Hanuše a Chytilové (2009, s. 56). „Proudění je stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce v tomto stavu nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností.“ Jednou z charakteristik stavu flow je okamžité poskytnutí zpětné vazby, což je zásadní rozdíl mezi situacemi v běžném životě. Stav flow totiž nastává tehdy, kdy jednotlivec zapojí své schopnosti k zdolání a překonání výzvy (Csikszentmihalyi, 1996). Totožné vysvětlení nalezneme také u Hanuše s Chytilovou (2009, s. 56): „Stav proudění vzniká jedině tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka. Pokud je činnost příliš jednoduchá, nudíme se. Je-li naopak náročná, vzbuzuje v nás spíše úzkost. Stav proudění vzniká někde v oblasti mezi nudou a úzkostí.“

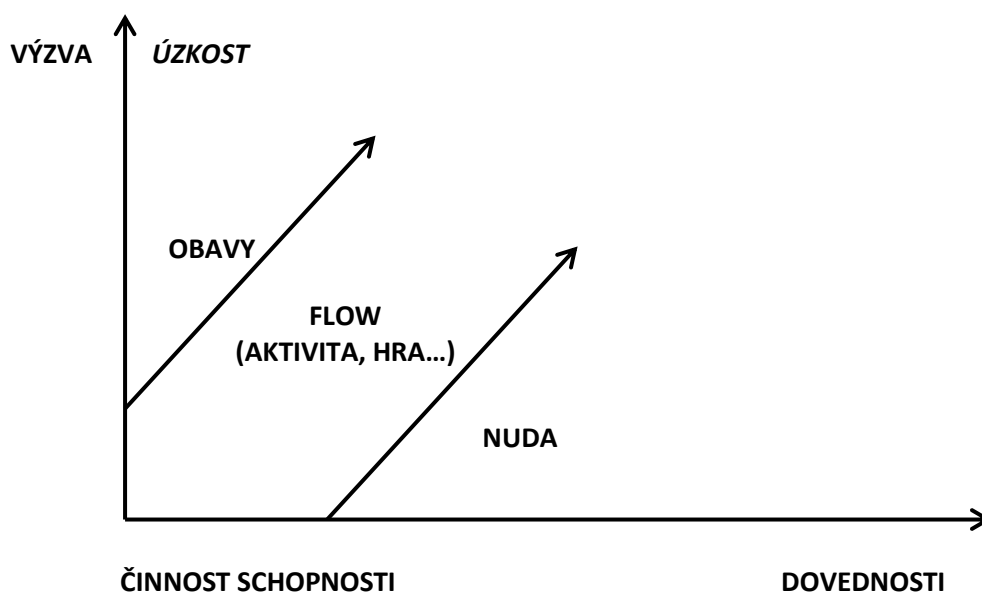
Abychom si prakticky ujasnili, co je stav flow, podívejme se na několik konkrétních příkladů. Jedinec sedí v kině a dívá se na napínavý film. Zvukovým a obrazovým materiálem je vtahován do děje, kdy nevnímá nic jiného. Toto trvá však do doby, kdy se děj filmu přeruší. Pozornost takhle zaujatého jedince je maximálně soustředěná na film, kdy nevnímá svět kolem sebe. Film zprostředkovává a naplňuje emoce a dochází k procesu prožívání. Druhá tvář stavu může vypadat následovně. Jedinec se poprvé zúčastní lezení na skále, má před sebou cíl vylézt na samý vrchol jedné z největších skal v kraji. Jeho pozornost na zdolání cíle je maximálně soustředěná. Využívá všech svých schopností pro dobytí svého cíle, který vede k pocitu uspokojení při zdolání vrcholu. Například Činčera (2007, s. 17) říká: „Ponoření účastníků do fiktivní situace, při kterém se mění subjektivní vnímání času, emoce i vzájemné jednání účastníků, účastníci se cítí aktivnější, pozornější, soustředěnější, šťastnější,



spokojenější a kreativnější bez ohledu na úkol, který je řešen.“ Obecně se dá říci, že stav flow můžeme zažít při různých aktivitách, které nemusí být nutně fiktivní.

Činčera (Eunju in Činčera, 2007, s. 17) uvádí typické znaky procesu flow, které korelují s výše uvedenými poznatky:

- „rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace;
- přítomnost jasných cílů;
- přítomnost jasné zpětné vazby;
- koncentrace na řešený úkol;
- ztráta rozpaků;
- proměna vnímání v času“.



Obr. 4. Optimální prožitek (upraveno dle Csikszentmihalyi, 1996)

Závěrem můžeme říci, že stav flow nastává v rovnováze mezi schopnostmi a příležitostmi. Tento vztah nám znázorňuje obr. 4. Díky tomu se prožitek odlišuje od stavu nudy, kde má jednotlivec méně práce než zvládne, a od stavů úzkostí, kde má naopak jednotlivec na práci více, než může zvládnout (Kirchner, 2009).

## 2.5 Skupinová dynamika

Nejen jedinec, ale i skupina prochází jistým vývojem, jedná se o energický systém, který má svou dynamiku, která ovlivňuje skupinové chování. Každá skupina s totožnými cíli prochází jednotlivými vývojovými fázemi skupiny. Například Schoel a Maizell (2002, s. 95) hovoří o tom, že některé skupiny mohou rychleji projít některými fázemi skupinové dynamiky. Domníváme se, že urychlení některých fází je přímo spojeno s výběrem aktivit a připravenosti instruktora. Na základě zkušeností instruktora může skupina jednotlivé fáze urychlit, případně přeskocit, avšak musí dbát na bezpečnost ve skupině. Instruktor se kdykoliv může vrátit do předchozí vývojové fáze skupiny, uzná-li to za vhodné. Chceme-li snáze pochopit jednotlivé vývojové fáze skupiny, využijeme Tuckmanovo (Tuckman in Schoel a Maizell, 2002) rozdělení:

*Forming* je první část vývojové fáze, při které je ve skupině zmatek a úzkost. Účastníci zároveň mezi sebou hledají svého následovníka. V této fázi je důležité pro skupinu něčeho dosáhnout, dosáhnout společné vize, cíle. Tyto pevné okamžiky budou důležité stavební bloky pro další vývoj skupiny. Role instruktora je spíše autoritativní<sup>11</sup>, dochází k základní tvorbě plánu rozvoje skupiny.

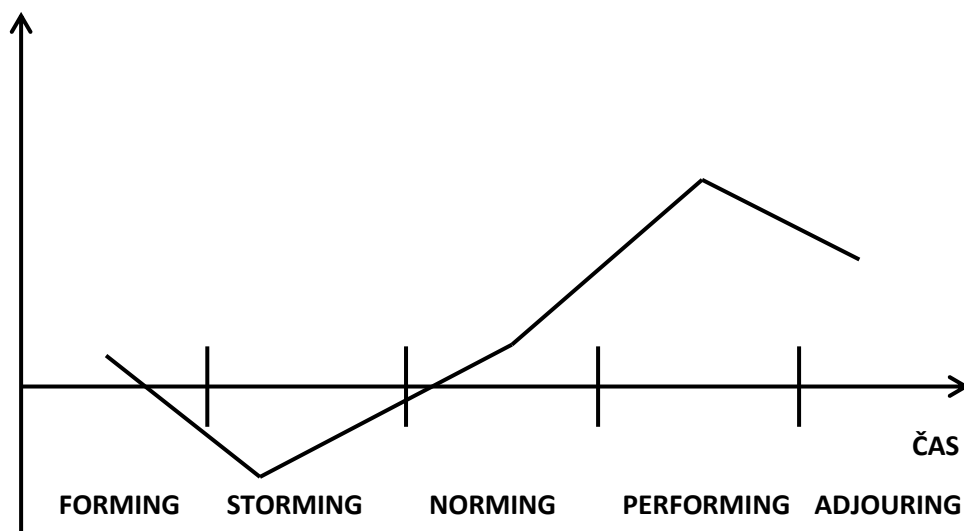
*Storming*. V této fázi dochází k testování jednotlivých členů skupiny, nejčastěji vůdce a instruktorů. Ve skupině se snažíme budovat další stavební bloky pro její rozvoj, pomocí jednotlivých aktivit posilujeme dovednosti a schopnosti jednotlivců. Boj, který ve skupině vzniká, je přirozený, je dobré jej připustit, jelikož mnohdy dojde ke společnému pochopení. Tento boj je třeba řídit především vytvářením podmínek pro jeho čestnost.

*Norming*. V této fázi začíná skupina fungovat jako celek, dochází k proměně skupiny na neformální. Je zcela samostatná, vliv instruktora je mizivý. Na svůj posun je skupina náležitě hrdá, což vede k otevřené komunikaci, vzájemnému respektu spolupráce, uznávání individuality, budování vzájemných vztahů a vazeb. Instruktor využívá koheze skupiny a může zařazovat náročnější aktivity, a to především na spolupráci.

---

<sup>11</sup> Autoritativní styl je „založený na autoritě, styl vyžadující slepou poslušnost“ (Hartl a Hartlová, 2007, s. 66).

*Performing* je zakončovací fáze. Naše očekávání a vztahy ve skupině jsou vyjasněné. Skupina dokáže vyřešit složitější úkoly. Jednotlivci si odnášení nové zkušenosti do svého dalšího života. Skupina je na konci své činnosti, rozchází se.



Obr. 5. Vývojové fáze skupiny (upraveno dle Johnson a Johnson in Činčera, 2009)

### **3 Osobnostní a sociální výchova**

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: ‚osobnostních a sociálních‘ – dovedností pro každý den,“ takto definuje osobnostní a sociální výchovu Josef Valenta (2006, s. 13). V České republice se osobnostní a sociální výchova (OSV) stala povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a víceletých gymnáziích, který udává, aby se žáci v průběhu školní docházky seznámili s těmito tematickými okruhy.

#### **3.1 Tematické kruhy**

Oblast osobnostního rozvoje:

- „rozvoj schopnosti poznávání;
- sebepoznání a sebepojetí;
- seberegulace a sebeorganizace;
- psychohygiena;
- kreativita.

Oblast sociálního rozvoje:

- poznávání lidí;
- mezilidské vztahy;
- komunikace;
- kooperace a kompetice.

Oblast morálního rozvoje:

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti;
- hodnoty, postoje, praktická etika“ (Valenta, 2006, s. 17–41).

#### **3.2 Metodické principy OSV**

Osobnostní a sociální výchova má čtyři metodické principy, které jsou pro OSV typické. OSV by proto měla být:

- Praktická
- Propojená se životem žáků
- Provázející

- *Zacílená*

#### *Praktická OSV*

Učení probíhá přímým tréninkem dovedností, kdy studenti zkoumají problémy z různých úhlů pohledu, zároveň vstupují do reálných modelových situací. Součástí praktické OSV je zpětná vazba, která zakončuje každou lekci (Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz, 2011).

#### *Propojená se životem žáků*

OSV vytvářejí studenti, třída, třídní kolektiv a jejich běžné životní situace. Pro to, aby byla OSV úspěšná musíme se snažit vytvářet probíraná témata k vlastní osobnosti, zkušenosti a potřebám. Studenti se snaží pojmenovávat smysl a užitečnost připravených lekcí (Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz, 2011).

#### *Provázející*

Aby OSV byla úspěšná je role učitele jedna z nejdůležitější. S učitele se stává průvodce jednotlivou lekcí. Tento průvodce má za úkol sledovat dění ve třídě a v případě problémů být schopný zasáhnout cílenou reflexí (Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz, 2011).

#### *Zacílená*

Každá lekce OSV má své cíle. Tyto cíle můžou být krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé cíle se zaměřují na trénink konkrétních dovedností, za to dlouhodobé cíle se zaměřují na změny v jednání a postoji žáků (Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz, 2011).

### **3.3 OSV a adaptační pobyty**

Smyslem OSV je pomáhat žákům vytvářet praktické životní dovednosti, pomáhat v hledání vlastní cesty ke šťastnému životu, kvalitním mezilidským vztahům a v procesech sociální interakce, zároveň jednat co nejlépe ve svůj vlastní prospěch a prospěch druhých. Předmětem učení OSV je sám žák, jeho osobnost a vztahy s lidmi (Valenta, 2006). Nyní můžeme vidět jistou korelaci mezi cíli adaptačního soustředění, například k rozvoji komunikace, kooperace, mezilidských vztahů, ale také k řešení problémů, včetně dovednosti rozhodovací.

„Z povahy práce zážitkové pedagogiky, kdy velmi často pracujeme se skupinou, která musí komunikovat při společném řešení nějakého úkolu či zadání, se přirozeně rozvíjí sociální a komunikační klíčové kompetence účastníků - tedy přesně to, co je obsahem osobnostně-sociální výchovy. Proto mohou tyto dvě oblasti na první pohled splývat. V zásadě jde tedy o přirozené a funkční propojení formy a obsahu“ (Drahanská in Macků, 2012).

Se samotnou myšlenkou spojení adaptačních soustředění s průřezovým tématem OSV přišlo občanské sdružení Projekt Odyssea<sup>12</sup>, jehož hlavní náplní je „pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe“ (Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz, 2011).

---

<sup>12</sup> O o. s. Projekt Odyssea více str. 17.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

*„Není důležité, zda je zážitek pozitivní, nebo negativní, hlavně že je silný.“*

*Instruktoři PŠL*

## **4 Metodologie výzkumu**

Výzkum je zpracován kvalitativní metodou, za kvalitativní metodu můžeme považovat „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Švaříček, et al., 2007, s. 184).

Pro dokreslení a odůvodnění použití kvalitativního výzkumu se ještě podíváme na Hendlovou (2005) definici, kde označuje kvalitativní výzkum jako induktivní formy vědních metod, rozhovorů a pozorování. Cílem takových výzkumů je získání informací o nestandardních případech, díky čemu vytváříme nové hypotézy a rozvíjíme další teorie. Kvalitativní výzkum se nejčastěji uskutečňuje v přirozeném prostředí pro zkoumané téma. Podstatný prvek kvalitativního výzkumu je výzkumný plán, který se v průběhu výzkumu modifikuje podle potřeby.

Z dostupných bakalářských a diplomových prací je zřejmé, že počet prací na téma adaptačních soustředění kvantitativní metodou je vyčerpán. Z dostupných dat vyplývá, že pouze minimum prací zkoumá kvalitativní vztah problému.

Výhodou kvalitativního výzkumu je získání přesné představy o zkoumané problematice. Díky tomu, že výzkum probíhá v přirozeném prostředí dotazovaných je možno zachytit postřehy, které by v umělém prostředí nebyly zaznamenány. Jako nevýhody kvalitativního výzkumu můžeme spatřit problematické zobecnění výzkumu, jelikož dané zobecnění je platné pouze pro výzkumný vzorek.

### **4.1 Předmět výzkumu**

Předmětem kvalitativního šetření je pokusit se zjistit očekávání a požadavky na adaptační soustředění v porovnání s nabídkou firem a zjistit jakou váhu přikládá škola adaptačním soustředěním. Zároveň sledovat různosti očekávání a požadavků mezi řediteli a učiteli, dále pak zjistit důvody rozhodnutí pro konkrétní komerční kurz.

### **4.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek obsahuje všechny typy škol fungující v Libereckém kraji. Do výzkumu byly zapojeny i nestátní školy, které nám nabídnou svá specifika.



Pro výběr výzkumného vzorku jsme využili data umístěné na webu Krajského úřadu Libereckého kraje. Pro to, abychom zajistili rovnoměrné rozložení šetření, rozdělíme školy do oblastí bývalých okresních správ. V každém z okresů vybereme dvě školy, které oslovíme.

Proto, aby vznikl nejucelenější výsledek, vybíráme i typ škol. Přednostně se snažíme vybírat školy sekundárního vzdělávání. Oslovili jsme školy v následujícím pořadí, gymnázia, střední školy, obchodní akademie a základní školy. Z teoretických poznatků bylo zjištěno, že sekundární školy pořádají adaptační soustředění častěji a déle, než základní školy.

Samotné oslovení jednotlivých škol probíhalo telefonicky, nejprve s ředitelem/ředitelkou školy, kde jsme dostali další kontakty na vyučující a hlavně osoby zainteresované. Tento způsob se ověřil a byl nadále aplikován.

Typ školy	Základní škola	Střední odborné školy	Gymnázia
Počet učitelů	2	2	4
Počet ředitelů	1	2	2

**Tab. 1: Výzkumný vzorek**

### **4.3 Metoda sběru dat**

Zjistit širokospektrální kontext na očekávání a požadavky adaptačních soustředění využijeme metodu strukturovaného rozhovoru. Při zjištění těchto dat nás zajímá převážně kontext, nikoliv emoční zabarvení v průběhu rozhovoru, proto nevyužijeme metodu pozorování.

Rozhovor probíhal strukturovaně za pomoci otevřených otázek.

„Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Pružnost sondování v kontextu situace je omezenější než v jiných typech rozhovorů“ (Hendl, 2005, s. 173).

Od této metody si slibujeme redukci odlišností v rozhovorech, což může usnadnit kódování dat. Vhodnost této metody můžeme spatřovat také proto, že nejsme schopni

rozhovor opakovat. Průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon, což umožňuje dále pracovat se získanými daty. Nevýhody ve strukturovaném rozhovoru spatřujeme především v omezení se pouze na předem dané téma.

Před zahájením rozhovoru vytvoříme základní plán, který zachycuje náš střet zájmů.

*Otázky pro ředitele škol:*

Kolikrát jste se zúčastnil adaptačního soustředění?

Jaký máte názor na AS?

Vyprávějte mi, jak probíhá Váš adaptační kurz?

Kdo se na soustředění podílí a kdo se účastní?

Jakou váhu přikládáte AS?

Jaké cíle má plnit AS?

Jaké cíle plní Vámi realizované AS?

Co rozhoduje o způsobu výběru dodavatele AS?

Jaké máte požadavky na AS?

Existuje rozdíl, mezi třídou, která neprošla AS, zkuste jej popsat.

*Otázky pro učitele škol:*

Kolikrát jste se zúčastnil adaptačního soustředění?

Jaký máte názor na AS?

Vyprávějte mi, jak probíhá Váš adaptační kurz?

Kdo se na soustředění podílí a kdo se účastní?

Jakou váhu přikládáte AS?

Jaké cíle má plnit AS?

Jaké cíle plní Vámi realizované AS?

Co rozhoduje o způsobu výběru dodavatele AS?

Jaké máte požadavky na AS?

Existuje rozdíl, mezi třídou, která neprošla AS, zkuste jej popsat.

#### 4.4 Etika a validita

Etické aspekty byly přizpůsobeny sběru dat. Seznámení s důvody výzkumu a souhlas s nahráváním celého rozhovoru jako i použití údajů v rámci bakalářské práce proběhl ústně. Respondenti souhlasili, že rozhovory budou anonymní a dále zpracovávány pod číslem např. Ř1, U1<sup>13</sup>. Přepisy rozhovorů nebudou prezentovány jinde, než je nezbytné v rámci této práce. V průběhu rozhovoru nikdo nevyužil možnost rozhovor ukončit.

Proto, aby byla zajištěna náležitá validita, byl vybrán vzorek respondentů obsahující různé typy škol. Jak je uvedené výše, do výzkumu byla zapojena i jedna soukromá škola, která nabídla širší perspektivu zkoumané oblasti. Výsledky byly průběžně konzultovány s pracovníky věnující se adaptačním soustředěním, tak aby nedošlo ke zkreslení výsledku.

#### 4.5 Výzkumný design

Za výzkumný design zvolíme zakotvenou teorii.

*Zakotvená teorie* „představuje systematických, induktivních postupů provedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie“ (Švaříček, et al., 2007, s. 84). Základními prvky zakotvené teorie jsou koncepty, kategorie a propozice. Pod koncepty si představíme zobecněné prvky, které následně přiřazujeme k získaným datům. Následně kategorie jsou nadřazeny konceptům, kdy více kategorií spadá do jednoho konceptu. Kategorie nejčastěji používáme při tvorbě závěrečné teorie, kde hledáme vzájemné vztahy. Propozice následně zobecňují a formulují vztahy (Hendl, 2005).

Díky popisu těchto tří prvků zakotvené teorie se plynule dostáváme ke kódování a to tedy rozkrytí dat s možností jejich „interpretace, konceptualizace a nové integraci“ (Hendl, 2005 s. 246).

Zakotvená teorie zná tři druhy kódování a to otevřené, axiální a selektivní.

*Otevřené kódování:* Touto metodou dochází k roztřídění získaných údajů a přidělení jim určitých pojmů. Tyto vytvořené pojmy dále kategorizujeme. Vytvořené kategorie jsou popsány a dále k nim přidány další dimenze a vlastnosti. Kategorie bývají abstraktní, což usnadňuje vytvoření výsledné teorie (Hendl, 2005).

---

<sup>13</sup> Ř1 zastupuje respondenty ředitele, U1 zastupuje respondenty učitele.

*Axiální kódování* navazuje na otevřené kódování, jehož prvořadým cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Využití tohoto modelu dovoluje systematicky o datech přemýšlet a zároveň jej vzájemně vztahovat. V axiálním kódování jsou jednotlivé kategorie přiřazeny k položkám vytvořeného modelu, výzkumník v této fázi hledá vztah k subkategoriím či dimenzím. Je třeba poznamenat, že axiální kódování neslouží jako závazný model k výkladu zkoumaných jevů (Švaříček, et al., 2007).

*Selektivní kódování* „zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh. Všechny ostatní kategorie jsou potom vztaženy k této jediné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat“ (Švaříček, et al., 2007, s. 233). Definováním klíčových jevů a vztahů mezi nimi, vzniká nově formulovaná teorie. Součástí vytvořené teorie je začlenění procesu do analýzy. Procesem je myšleno spojení různých sekvencí jednání, které se vztahují ke zkoumanému jevu (Hendl, 2005).

#### **4.6 Kódování**

Pro vyhodnocení dat využijeme tzv. otevřené kódování. Nyní si konkrétněji vysvětlíme, jak tato metoda funguje.

*Otevřené kódování* je „prvním průchodem daty. Přitom lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení. Pomalu čte terénní poznámky a přepisy rozhovorů a všímá si kritických míst. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata. Tato témata jsou nejdříve na nízké úrovni abstrakce. Mají vztah k položeným výzkumným otázkám, k přečtené literatuře, k pojmům používaným účastníky, nebo jde o nové myšlenky vznikající, jak výzkumník proniká k textu“ (Hendl, 2005, s. 247). Kódování může probíhat např. slovo po slovu, podle odstavců, případně celých příkladů. Položená otázka, či problém zkoumaných jevů je zcela na osobním pojetí výzkumníka. Výzkumník si musí dávat pozor, aby neztrácel cíl práce. Zpravidla kódy „označují věci jako nemocnice, sběr informací, přátelství, sociální ztráta. Může se jednat o podstatná jména nebo slovesa. Částí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií, jejichž jsou tyto věci instance: např. instituce, pracovní aktivity sociální vztahy,... Důležité je postupně navrhopvat stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní teorie pomáhají při návrhu teorie“ (Hendl, 2005, s. 247).

Při otevřeném kódování vytvoříme dvě skupiny a to: *ředitelé* a *učitelé*. Následně pročteme jednotlivé odpovědi a rozdělíme je na jednotky, podle významového celku. Vzniklým celkům následně přiřadíme kódy – pojmy, které jednoznačně vystihují označení celků. Velmi často může docházet k situaci, kdy jedna jednotka reprezentuje více témat.

Po vytvoření všech kódů začneme tyto kódy začleňovat do několika kategorií, podle vnitřní souvislosti. V kategoriích se nachází sloučené pojmy, které přísluší stejnému jevu.

Je třeba si uvědomit, že otevřené kódování je induktivní technika. „Pojmy a kategorie jsou vytvářeny na základě materiálu. Tak dochází ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného, překvapujícího. Tím novým, co v průběhu otevřeného kódování vzniká je sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou následně seskupovány podle podobnosti a tak se buduje základ pro jejich další síťování, definování vztahů a závislostí mezi nimi (Švaříček, et al., 2007 s. 222).

## 4.7 Presentace výsledků

V průběhu výzkumu byly odhaleny hlavní témata, které mohou ovlivnit očekávání a požadavky na adaptační soustředění. Očekávání a požadavky jsou tak blízké témata, které se neustále prolínají. Pod očekáváním si představíme vstupní proměnné, pod požadavky si představíme výstupní proměnné. Takové uchopení nemusí být zcela korektní, ale pro další analýzu a hodnocení nezbytné.

### 4.7.1 Ředitelé

Téma kontext představuje významovou souvislost v průběhu rozhovoru, kde vznikly dva kódy. Míra, kterou respondenti věnovali tomuto tématu, může ovlivnit očekávání i požadavky, jelikož si uvědomují možné souvislosti.

**Kód: předchozí zkušenost, téma: kontext.**

*„...nejprve jako řadová pedagožka, které jsme realizovali v rámci školy v přírodě, kde jsem se přímo podílela na vytváření programu a samotné realizaci...“*

*„Adaptačních kurzů se účastním s titulu mé funkce, jo, díky tomu můžu porovnat jednotlivé roky. Ano, někdy se povedou, někdy nepovedou.“*

*„... v dřívější době jsem sám tento typ kurzů pořádal, nyní se jej neúčastním, jsem totiž zavalen prací, ...“*

Je patrné, že každý s respondentů se alespoň jednou účastnil adaptačního soustředění a to buď z předchozí praxe, případně z titulu své funkce. Tato předchozí zkušenost ovlivňuje jejich současné očekávání a požadavky.

**Kód: rozdíly mezi třídami, které se měly a neměly AS, téma: kontext.**

*„V mé praxi můžu jednoznačně potvrdit, že jsem si všimla rozdílů. Ale ten efekt není dlouhodobý, je spíše krátkodobý, takže první pololetí si myslím, že nějak přetrvává pozitivum. Následně už nevidím zas tak velký rozdíl mezi třídou, která prošla soustředěním a která neprošla.“*

*„rozdíly mezi třídou, která, na adapták jela, jsou znatelné. Ta třída je již rozjetá a funguje, a to nepočítám i to, že učitelé, ví, co od třídy můžou čekat, ví, jak se jednotlivci chovají a můžou s těmito informacemi dále pracovat. Tyto informace zcela chybí u tříd kde adapták neproběhl.“*

Různá interpretace různých respondentů. Tak můžeme uzavřít tento kód. Za povšimnutí určitě stojí tvrzení, že „efekt není dlouhodobý“, který do jisté míry koreluje s výzkumem o vlivu úvodních soustředění (Žák, 2011, s. 39), který hovoří že „je vidět, že po půl roce jeho efekt odpadá“.

---

Téma očekávání, stejně jako téma požadavky jsou stěženy celého výzkumu. Pod těmito tématy si můžeme představit různé přání spojené se soustředěním. Ředitel očekává a požaduje, že dojde k úspěšnému zapojení rodičů do adaptačního procesu, což je hlavní kód, který provází celé téma. U požadavků ředitel nejčastěji hovořili o nárocích na personál pořadatelů a o důležitosti stmelení skupiny.

*„Naši učitelé taky využívají rodiče dětí, kteří jezdí na kurzy jako výpomocníci. Jejich role je víceméně pomocná, kdy jsou vlastně k ruce učitelům.“*

*„Tím, že na kurzy si studenty vozí rodiče, je od nich vyžadována alespoň minimální spolupráce. Oni rodiče jsou připraveni, že adapták pořádáme, ví, že je to něco bude stát. Jako přidaný efekt v tom vidím, že se seznámí s prostředím, kde bude dítě prožívat intenzivní tři dny, a zároveň dojde k prvnímu s kontaktu mezi učiteli.“*

**Kód: personál, téma: očekávání a požadavky.**

*„...určitě, aktivní zapojení učitelů do kolektivu třídy, který se do té třídy dostane i jinak, sám jim pořádá aktivity, které prostě sám vyhodnocuje a realizuje. Což může vést k tomu, že děti a učitelé mají k sobě blíže.“*

*„...nestačí se tam za ty tři dny vystřídat všichni, jo, ti učitelé, že jo, protože máte třídu, která má zhruba 30 žáků, vždycky minimální počet učitelů je dva na jednu třídu, kteří se aktivně zapojují...“*

*„Kurzu se účastní třídní učitel, který vede převážnou část programů ve své třídě. Tak aby navázal bližší vztah mezi studenty. Zkrátka aby do kolektivu lépe zapadl. Mimo to má k ruce vždy jednoho z kolegů, kteří se střídají.“*

Pod tímto kódem si představujeme personální zabezpečení celého soustředění. Pro ředitele může být učitel (pořadatel) stěžejní prvek. Od učitele požaduje, aktivní zapojení do projektu, tak aby naplno využil potencionálu kurzu.

**Kód: stmelení skupiny, téma: očekávání a požadavky.**

*„Tyto akce by měli plnit jakési stmelení dětí, stmelení učitelů s dětmi. Vzájemné se seznámení.“*

*„Jeden ze základních cílů, našich adaptáků je seznámení skupiny mezi sebou a s pedagogy. Dále pak pracujeme na tom, aby se tým stal jednotný, stal partou.“*

Vzájemné poznání a vytvoření funkční skupiny, kdy nejen žáci, ale i učitelé se mezi sebou znají. Tento prvek se v rozhovorech vyskytoval nejčastěji. Takto získané informace může učitel využít pro práci se svojí třídou, měl by totiž znát silné a slabé stránky jednotlivých studentů.

---

Pod tématem výběr dodavatele si můžeme představit všechny kódy týkající se výběru a volby k pořádání adaptačního soustředění. Na první pohled se může zdát, že toto téma koresponduje s tématy očekávání a požadavky. I přesto jsme se rozhodli zvolit nové téma: výběr dodavatele – jako speciální téma, které nám do jisté míry dokreslí další informace, které by mohly zaniknout.

Kód: **finance**, téma: **výběr dodavatele**.

*„Vzhledem k tomu, že tyto komerční firmy dle mého názoru nafukují ceny...”*

*„...jsem si zkrátka jistá, že dokážeme tento typ kurzů dělat levněji.”*

*„My si kurz organizujeme z důvodů, že jej finančně uděláme za levné peníze. Prostě dokážeme snížit náklady na minimum.”*

Kód: **komerční nabídky**, téma: **výběr dodavatele**.

*„...dokonce si myslím, že nabídka neposkytuje ty služby, který my požadujeme.”*

*„Možná i nabídka adaptáku není tak vysoká a kvalita neodpovídá cenám, což je možná škoda. Ale není se divit, že mnoho lidí nechce tuto službu nabízet, nedá se na tom zbohatnout.”*

V zásadě platí obecné pravidlo – znám nabídku komerční firmy, vyhovuje/nevyhovuje. Je patrné, že ředitelé nemají dostatek informací o komerčních nabídkách. Tento kód úzce souvisí s kódem finance, které mohou ovlivňovat tento názor ředitelů. Jeden z dalších faktorů, ovlivňující nezájem o komerční nabídky, může být to, že jejich kurzy jsou lepší a efektivnější, než nabídky komerčních firem.

---

Mezi respondenty-řediteli se vyskytlo také téma **obav**. Do této kategorie, jak naznačuje samotný název, spadají všechny obavy a to jak ze strany pedagogického sboru, tak studentů. Toto téma není rozděleno do žádného kódu.

*„Samozřejmě, že jako nebudu předstírat, že všichni jsou pro. Jsou na každé škole, jsem přesvědčena, že i na naší škole jsou kantoři, kteří nejsou příznivci takových akcí, kteří prostě jsou řekněme větší systematici a vzdělávají prostě klasickým způsobem velmi dobře. Takže ono se to projevuje u toho adaptačního kurzu tak, že ne všichni vyučující se stěhují v těch třídách a ne všichni vyučující mají zájem tam jet.”*

*„Zároveň jsem se setkal s tím, že někteří kolegové nechtějí jednat na adapták. Bojí se toho, že studenti budou jak utržení z řetězu.”*

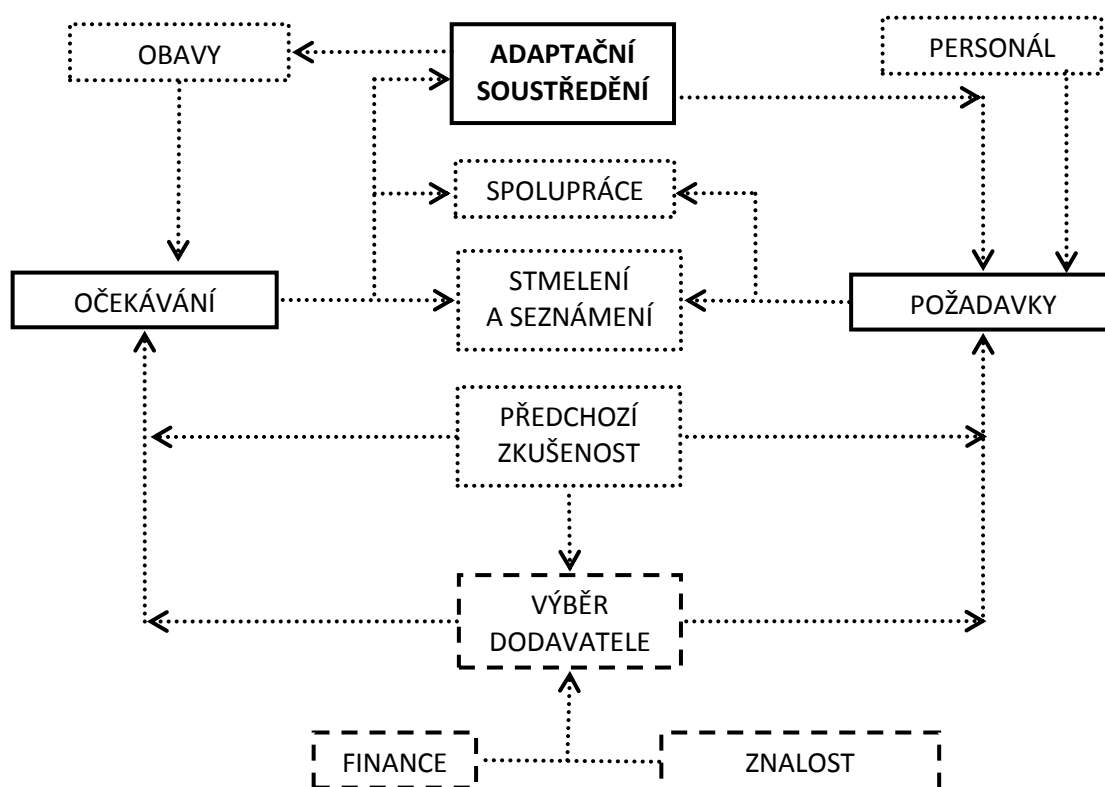
#### **4.7.1.1 Vytvoření schématu**

Z výše uvedených témat bylo třeba vytvořit smysluplné schéma, tak aby odkryly vztahy mezi nimi. Můžeme si všimnout dvou proměnných celků a to očekávání



a požadavky<sup>14</sup>. Druhý proměnný celek je výběr dodavatele. Středem těchto dvou celků je předchozí zkušenost, která je primární proměnou na kategorie očekávání a požadavky. Stále však zůstává otázkou, do jaké míry předchozí zkušenost ovlivňuje výběr dodavatele. Na toto výzkum neodpovídá, a bylo by to náplní, dalších průzkumů a hodnocení.

Za povšimnutí určitě stojí proměnné personál a obavy. Každá z nich přímo ovlivňuje očekávání a požadavky, přičemž obavy vycházejí z celkového modelu adaptačních soustředění. Ředitelé požadují kvalitní personální zajištění akce, tak aby předcházeli případným problémům. Spolupráce a stmelení skupiny jsou mimo jiné cíle<sup>15</sup> adaptačních soustředění. Ředitelé očekávají, že cíle adaptačních soustředění budou naplněny. Z výzkumu vyplývá, že ředitelé jej považují za stěžejní a přikládají jím velkou váhu.



Obr. 6. Schéma, ředitelé

<sup>14</sup> Tyto proměnné byly nastaveny v samotném začátku celé práce.

<sup>15</sup> Kapitola 1.3.

#### 4.7.2 Učitelé

Téma kontext stejně jako u ředitelů představuje významovou souvislost v průběhu rozhovoru. U učitelů vznikl pouze jeden kód a to předchozí zkušenost. V menší míře se vyskytovaly souvislosti hovořící o délce trvání soustředění.

Kód: **předchozí zkušenost**, téma: **kontext**.

*„Já jsem se zúčastnila každého AS, které se u nás ve škole uskutečnil. Protože, ty adaptační kurzy u nás začaly první rok, právě v moment, kdy jsem do školy přišla, kdy jsem je tady zavedla. Takže já jsem ten, kdo o to měl zájem, aby to bylo...“*

*„Já jsem se zúčastnila myslím, že jenom v rámci téhle té školy, protože to tady dělám, přímo organizuju ty adaptační kurzy a myslím, že už jsme je měli asi desetkrát,...“*

---

Témata očekávání a požadavky spolu úzce souvisí. Pro snadnější pochopení tyto témata popíšeme společně. Očekávání a požadavky ovlivňuje předchozí zkušenost s adaptačním soustředěním. Za zmínku určitě stojí kód přesahy, kdy učitelé prvořadě požadují, aby adaptační soustředění mělo vyšší smysl (označeno jako přesah).

Kód: **chování**, téma: **očekávání a požadavky**.

*„...tam ty děti ukážou úplně jinou stránku charakteru, že jo, víte jako o koho se opřít...“*

*„...aby ty kolektivy, e, byly více méně ne soutěžního charakteru, ty vztahy mezi nima jako aby nebojovali, já jsem nejlepší o prvenství a tak, ale aby se navzájem podporovali a pracovali takhle a že jde vlastně o úplně něco jinýho než jako vybojovat si vítězství nad ostatníma, takže..“*

*„...jelikož studenti se nám otevírají z jinýho pohledu, než z toho, eh, kterýho známe ve třídě. Já tam totiž zjistím, jak jednotliví studenti fungují, jak se vyjadřují, jak prožívají, jak se chovají, jak reagují v simulovaných situacích...“*

Učitelé se shodují, že chtějí zjistit, jak se jednotlivci chovají ve skupině a samostatně. Tyto informace nadále analyzují a pracují s nimi. Ve školních lavicích není jednoduché zjistit chování studentů tak rychle jako u adaptačních soustředění.

**Kód: seznámení, téma: očekávání a požadavky.**

*„...děti aby poznali třídního, poznali svoje nový spolužáky, a e, ze všech ročníků a aby se vytvářeli mezi nima vztahy, ze všech ročníků...“*

Učitelé považují za prvořadé, aby se studenti navzájem seznámili. Do procesu seznámení vstupuje třídní učitel, který je provází velkou částí jejich studentského života. Proces urychlení seznámení je taktéž jeden z prvořadých cílů adaptačních soustředění.

**Kód: spolupráce s rodiči, téma: očekávání a požadavky.**

*„My v tý čtyřce pětce to řešíme dobrovolnými rodiči.“*

*„Většinou chodíme pěšky, úvodní výlet je výlet, a rodič nám sponzorsky dováží zavazadla a všechno...“*

Spolupráce s rodiči je pro ně stejně důležité jako znát studenty jménem. Rodič se stává pro učitelé pomocník. Tuto pomoc učitelé napříč typem škol očekávají a požadují.

**Kód: stmelení, téma: očekávání a požadavky.**

*„Já se snažím na kurzu upevnit a vytvořit ze třídy jednu partu, která, když to dobře dopadne, dokáže táhnout za jeden provaz. Vzhledem k tomu, že u nás do prvních ročníků nastupují celkem tři třídy, tak kurzy probíhají společně.“*

*„Když se povede tak udělat partu...“*

Učitelé si uvědomují, že proto, aby třída dokázala lépe fungovat, je potřeba stmelit kolektiv. Adaptační soustředění je neformální prostor, kde se vytvářejí podmínky pro vznik party a společného týmu.

**Kód: aplikace zkušenosti, téma: očekávání a požadavky.**

*„Takže aby měli ten přesah i do ostatních tříd a aby se ty vztahy mohli vytvořit hned od začátku, aby poznali i ty děti z jinejch tříd, jinejch ročníků vlastně a když my třeba se vracíme z těch pobytů tak se opravdu se vytvoří ty kamarádství přesahy mezi jednotlivými třídama, takže je normální, někdo dobře jako vychází ze svojí třídou, ale*

*toho kamarádu s kterým jde třeba ze školy nebo za kterým jde o přestávce jde úplně do jiné třídy, ... “*

*„...že zjistím, jak se jednotliví studenti chovají, jak reagují a celkově vůbec vše co se nedaří zjistit v rámci výuky. “*

Získané a vyhodnocené informace o chování studentů učitelé chtějí dále aplikovat ve svých hodinách. Můžeme hovořit o stěžejním kódu, který se u respondentů vyskytoval poměrně často. Může se zdát, že adaptační soustředění se nepořádají prvotně s cílem využít získané informace o chování studentů v další výuce.

**Kód: přesah, téma: očekávání a požadavky.**

*„Kromě toho my teda, ty dílny co tam jsou a ty aktivity jsou nejvíce zaměřené z toho důvodu zaměřené na OSV, ale my se snažíme e, plnit tím i průřezové témata, takže máme ekologii, to se samozřejmě nabízí, na to je to taky zaměřený, a pak to má přesah i do předmětů takže... “*

*„Víme, že tohle dítě se zajímá, já nevím, o matematiku, takže hned od prváku nasměrovat k olympiádě. Tohle dítě je sportovně nadané, doporučí se mu kroužek, rychleji, pružněji, jo tyhle ty všechny věci. “*

O vyšším smyslu adaptačních soustředění hovoří kód aplikace zkušeností. Učitelé se snaží využít prostředí adaptačních pobytů pro plnění průřezových témat rámcového vzdělávacího programu, dále pozorují jednotlivce s různými zájmy a ty se následně snaží rozvíjet pomocí např. volitelných předmětů.

---

**Výběr dodavatele** stejně jako u ředitelů ovlivňuje znalost komerční nabídky a výsledná cena celého kurzu. Učitelé si uvědomují současnou ekonomickou situaci a snaží se ceny adaptačních soustředění držet na co nejnižší částce.

**Kód: finance, téma: výběr dodavatele.**

*„To víte, že jsou za tím peníze, vysvětlím velmi jednoduše. První adaptační kurz, byl s odborníky, to byli psychologové, ta cena byla taková, že to nezaplatíte. Určitě, ale je to o těch penězích. “*

*„Tak hlavní důvod jakého si nevyužívání komerčních nabídek je jejich cena...my se díky tomu všemu dokážeme dostat na docela nízkou cen... “*

Kód: **nabídka**, téma: **výběr dodavatele**.

*„Jsou i různé třeba ekologický, ekologická centra, která nabízí tydle ty harmonizační pobyt zaměřený už na nějaké téma, fakt je ten, že s něma taky občas vyjíždíme, ale ty jsou zaměřené opravdu na tu jednu aktivitu. To znamená poznávání dřevin, nebo poznávání obojživelníků.“*

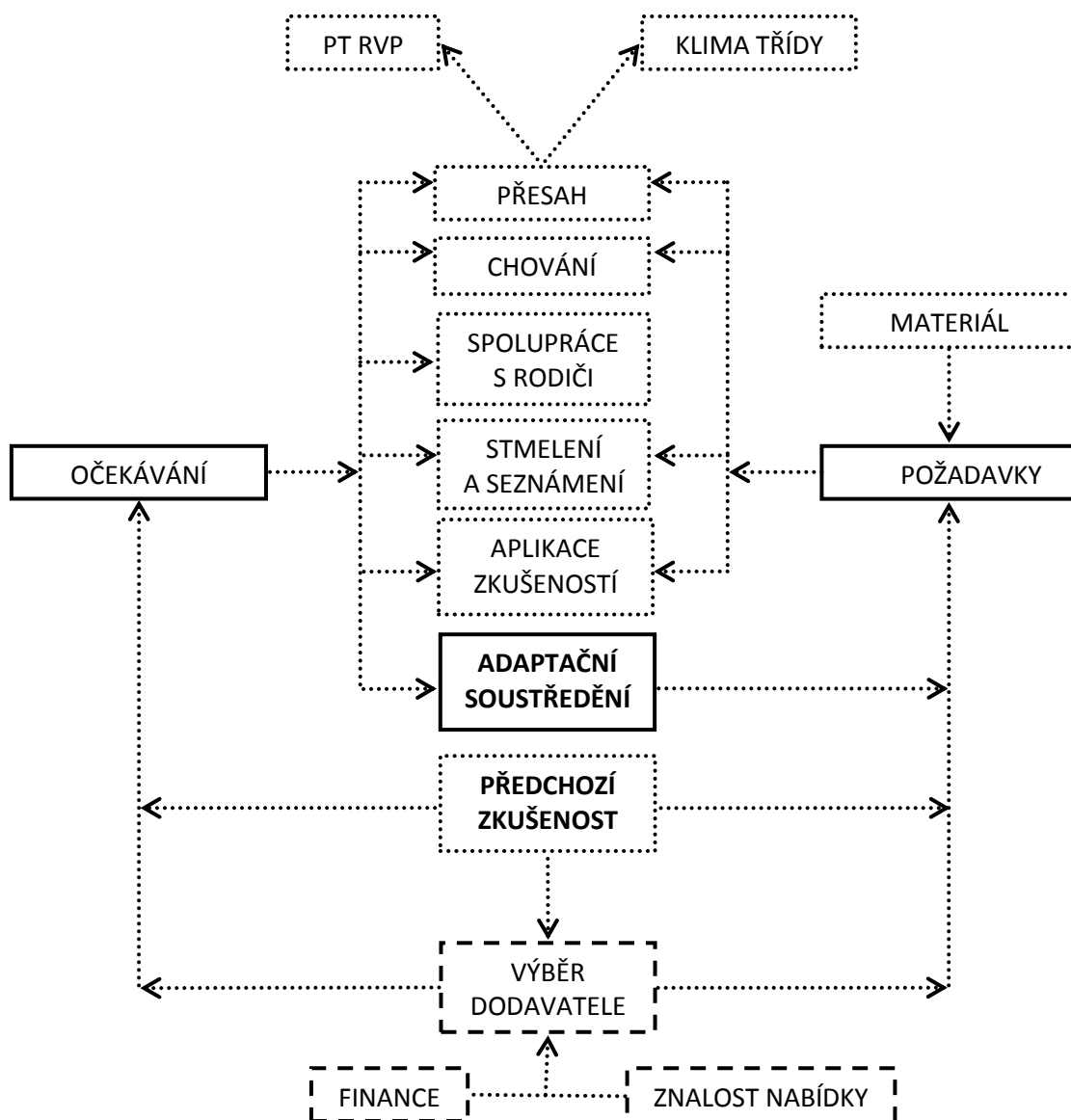
*„Jako třeba nám chodí nabídky, jako je třeba lipnice, ted'ko jsou různé, nejen lipnice a lanové centra, a horolezecký stěny a ted' nám nabízej koně a všechno možný to všechno je...“*

Již u ředitelů bylo zjištěno, že komerční nabídky nejsou brány příliš na zřetel. Určitě by bylo na povážnou oslovit firmy, jak oslovují své potencionální zákazníky v oblasti adaptačních soustředění.

#### **4.7.2.1 Vytvoření schématu**

Po analýze všech proměnných jsme došli ke schématu, které odkrývá vztahy mezi jednotlivými tématy a kódy. Stejně jak u obr. 6 můžeme vidět jednotu mezi očekáváním a požadavky. Očekávání, překvapivě u učitelů neovlivňuje žádný samostatný prvek kromě předchozích zkušeností a výběru dodavatele, který nehraje zas až tak velkou roli, jelikož všichni respondenti si soustředění pořádají ve vlastní režii. Stejně tak by tomu bylo u požadavků, kdyby však nevznikly požadavky na materiálové vybavení. Učitelé jiných typů škol měli jiné požadavky na materiál, což může být ovlivněno různými cíli soustředění.

Učitelé na rozdíl od ředitelů vnímají přesah adaptačních soustředění v naplňování tematických plánů rámcového vzdělávacího programu. Kód klima třídy nebyl v rozboru popsán, i když někteří učitelé mu přikládají velkou váhu, ve schématu plní pouze roli doplňující. Za překvapivé můžeme označit kódy aplikace zkušeností, chování a spolupráce s rodiči, které působí velmi inovativně, jelikož nekorespondují s dostupnou literaturou. V tuto chvíli schéma pootvívá nové obzory, může být inspirativní pro další analyzování v dalších pracích.



Obr. 7. Schéma, učitelé

#### 4.8 Shrnutí výzkumu

Porovnáme-li dvě výzkumné oblasti – ředitelé a učitelé vidíme, že se v několika zásadních bodech shodují a zároveň liší. V očekáváních a požadavcích na soustředění obě skupiny nejvíce ovlivňuje předchozí zkušenost, která zároveň přímo působí na výběr dodavatele a ta následně ovlivňuje očekávání a požadavky. Zmíněný výběr dodavatele je ovlivněn dvěma faktory, u všech respondentů-ředitelů to byli finance. Druhý faktor, který významně ovlivňuje výběr dodavatele, je znalost komerční nabídky. Závěrem je, že respondenti-ředitelé neznají komerční nabídky. Nepodařilo se zjistit, zda firemní soustředění bude mít odlišné očekávání a požadavky. Ze schémat můžeme

dále vyčíst, že ředitelé a učitelé očekávají a požadují, že studenti se seznámí (i s třídním učitelem), stmelí a budou efektivněji spolupracovat ve školním prostředí. Otázkou však zůstává, proč ředitelé od adaptačních soustředění neočekávají více, na tuto otázku výzkum neodpovídá.

Za povšimnutí jistě stojí, že ředitelé mají jisté obavy z toho, že někteří členové pedagogického sboru odmítají jezdit na adaptační soustředění. Na druhé straně můžeme vidět, že ředitelé doslova požadují dokonalé personální zabezpečení. Požadují aktivní zapojení nejen třídních učitelů ale i dalších pedagogů, kteří budou v daných třídách učit.

Respondenti-učitelé nám ve výzkumu nabízejí nové obzory. V první řadě očekávají a požadují stejné faktory jako ředitelé (seznámení, stmelení, efektivní spolupráce), avšak od ředitelů dále očekávají a požadují, aby dokázali aplikovat zkušenosti v další práci ve škole. Za velmi důležité, požadují zjištění, jak se žáci chovají. Učitelé se mimo to soustředí na přesah celého soustředění. Na soustředění totiž plní průřezové téma rámcového vzdělávacího programu, nejčastěji OSV. Dále se soustředí na klima třídy, které je po adaptačním soustředění znatelně lepší, než u tříd, které soustředění nemělo.

Co se týče výběru dodavatele, výzkum zjistil překvapivé informace, že stejně jako ředitelé, respondenti-učitelé neznají komerční nabídky. O financích hovoří jako hlavním faktoru, který ovlivňuje výběr dodavatele. Na to, jakou váhu přikládají školy adaptačním soustředěním, odpovídají faktory chování, přesah a aplikace zkušenosti.

Ve výzkumu můžeme spatřovat určité limity. Převážně v osobě výzkumníka, který se podílí svou osobností na kvalitě výzkumu a způsobu interpretace dat. Další limity můžeme spatřit ve vzorku, který mohl být větší, tak aby reprezentoval větší názor.

## 5 Závěr

Záměrem bakalářské práce bylo popsat a pochopit souvislosti adaptačního soustředění.

Teoretická část je poměrně rozsáhlá a obsahuje tři hlavní kapitoly. První kapitola nám shrnula teoretické poznatky, které k adaptačnímu soustředění patří. Došlo k vysvětlení pojmu adaptace, hlavních pilířů a cílů soustředění až po okénko do historie, na kterou pak plynule navazuje současná podoba adaptačních pobytů, kde reflektuje nejnovější trendy a výzkumy. Za stěžejní část první kapitoly můžeme považovat dramaturgii soustředění, která je velmi specifická pro české prostředí.

Následující kapitola nás seznámí s prvním prostředkem adaptačního soustředění a tím je zážitková pedagogika. Tato kapitola nám představí historicky významné události a osobnosti, které se zasadili o rozvoj zážitkové pedagogiky. Dále pojednává o prvcích, které se v zážitkové pedagogice používají, čím je zpětná vazba, komfortní zóna, stav flow a skupinová dynamika. U probíraných jevů je k dispozici ilustrační obrázek, který vede k snadnějšímu pochopení.

Třetí, ne méně důležitou kapitolou je OSV, kde popisujeme možné průřezy s adaptačními soustředěními. Je třeba upozornit, že se jedná pouze o stručný úvod do tématu OSV, sloužící k získání obecného přehledu.

I přes možné nedostatky, může být tato první část bakalářské práce pro někoho přínosem. Ať už to bude široká odborná veřejnost z oblastí týkající se školství, nebo komerční sféry.

Praktická část poukázala na vliv činitelů ovlivňující adaptační soustředění, které před výzkumem nebyly známe, zároveň analyzovala, jakým způsobem do vztahu vstupují.

V rámci výzkumu bylo provedeno celkem třináct rozhovorů, s pěti řediteli a s osmi učiteli. Díky tomu se podařilo zjistit, jakou váhu přikládá škola adaptačním pobytům. Dále se podařilo, zjistit a analyzovat očekávání a požadavky ředitelů a učitelů, které jsou zprostředkovány za pomoci schémat a jeho následného slovního vysvětlení. Za připomenutí jistě stojí nepřekvapující výsledek v oblasti výběru dodavatele, kdy ředitelé a učitelé neznají nabídku komerčních firem.



Za neúspěch a limity výzkumu můžeme považovat nezjištění jedné dílčí části a to rozdílnosti očekávání a požadavků v porovnání s nabídkou firem. Z výzkumu vyplynulo, že účastníci výzkumu nemají žádnou představu o komerčních nabídkách. Otázkou však zůstává, co zapříčinilo, že nebyla nalezena odpověď na tuto dílčí část, což mohlo být způsobeno špatným výběrem výzkumného vzorku, či špatnými otázkami.

Na práci je možné navázat přípravou nového komerčního projektu pro školy, který by respektoval zjištěná data.

I přesto, že se nepodařilo zjistit jednu dílčí část výzkumu, můžeme považovat výsledek výzkumu za velmi inspirativní. Výzkum totiž dokresluje teoretické vědomosti a zároveň přináší nové poznatky, týkající se očekávání a požadavků na adaptační pobyt, kdy pedagog využívá získané informace k lepšímu chodu třídy.

## 6 Použitá literatura

*Association for Experiential Education: A community of progressive educators and practitioners* [online]. [cit. 18. 9. 2011]. Dostupné z: <http://www.aee.org/about/whatIsEE>

*COP – Centrum Outdoorových Programů: Adaptační kurzy pro školy* [online]. [cit. 27. 9. 2011]. Dostupné z: <http://www.outdoor-center.cz/adaptacni-kurzy-zakladni-skoly-stredni-skoly.html>

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihaly, 1996. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-710-6139-5.

ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4719-740.

ČINČERA, Jan. *Skupinová dynamika*. [Aplikace moodle]. [cit. 27. 1. 2012] Liberec, 2009. Dostupné z: <https://moodle.fp.tul.cz/mod/resource/view.php?id=22413>

DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění* [online]. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, [cit. 18. 9. 2011]. ISBN 978-80-87145-22-7. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/e\\_kurzy/adaptacni\\_soustredeni\\_6\\_trida\\_a\\_prima.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/adaptacni_soustredeni_6_trida_a_prima.pdf)

FRANC, Daniel, et al., 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-802-5117-019.

FRANK, Laurie, 2004. *Journey toward the caring classroom: using adventure to create community in the classroom*. 1. vyd. Oklahoma City, OK: Wood 'N' Barnes. ISBN 18-854-7360-5.

Gm5 s.r.o. - *Školy: Adaptační programy* [online]. [cit. 20. 11. 2011]. Dostupné z: <http://www.gm5.cz/skoly/adaptacni-programy.html>

HANUŠ, Radek, 2004. Probudit se a jít – Hnutí GO!. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 1, č. 1, s. 55–61. ISSN 1214-603x.

HANUŠ, Radek – CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. *Zážitkově pedagogické učení: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4728-162.

HARTL, Pavel – HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8535-0.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004, č. 1, s. 6-15. ISSN 1214-603x.

KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-802-5125-625.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.

LEBEDA, Petr, 2006. Teorie komfortní zóny. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 3, č. 1, s. 146–147. ISSN 1214-603x.

MACKŮ, Richard, 2012. Výchova zážitkem vs. Osobnostně-sociální výchova. *Gymnasion: portál pro zážitkovou pedagogiku* [online]. [cit. 10. 4. 2012]. Dostupné z: <http://gymnasion.org/advice/vychova-zazitkem-vs-osobnostne-socialni-vychova>

NEUMAN, Jan, 2004. Kurt Hahn: Politik bez úřadu a pedagog bez diplomu. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 1, č. 1, s. 95–98. ISSN 1214-603x.

NEUMAN, Jan, 2009. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-721.

NĚMEC, Jiří, 2002. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5006-9.

*Občanské sdružení HNUTÍ GO! :: otevřít oči, nadchnout* [online]. [cit. 15. 1. 2012]. Dostupné z: <http://www.hnuti-go.cz/>

*Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz* [online]. [cit. 17. 1. 2012]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/>

PAKOSTA, Jaroslav, 2007. Adaptační kurz – nástroj změny školního klimatu. In CHRÁSTKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D., ed. *Klima současné české školy* [online]. Brno: Konvoj, [cit. 17. 1. 2012], s. 144–147. ISBN 80-7203-064-5. Dostupné z: <http://www.cpbs.cz/dokumenty/sbor03.pdf>

PELÁNEK, Radek, 2003. *Rukověť instruktora* [online]. [cit. 25. 1. 2011]. Dostupný z: [http://anna.fi.muni.cz/~xpelane/nova\\_herka/rukovet.pdf](http://anna.fi.muni.cz/~xpelane/nova_herka/rukovet.pdf)

PELÁNEK, Radek, 2008. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

PETRÁČKOVÁ, Věra., et al., 1997. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0607-9.

REIMAYEROVÁ, Eva – BROUMOVÁ, Věra, 2007. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie: [A-Z]*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-859-3148-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: Příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-923-2.

SCHOEL, Jim – MAIZELL, Richard, 2002. *Exploring islands of healing: new perspectives on adventure based counseling*. Beverly, MA: Project Adventure. ISBN 09-343-8715-X.

SVATOŠ, Vladimír – LEBEDA, Petr, 2004. Outward Bound International. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 1, č. 1, s. 47–49. ISSN 1214-603x.

ŠVARÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURČOVÁ, Ivana, 2007. „Terminologická džungle“: česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 4, č. 2, s. 23–35. ISSN 1214-603x.

VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4908-X.

VECHETA, Vladimír, 2009. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2650-9.

VOLŠTÁTOVÁ, Tereza, 2009. *Vliv adaptačního soustředění na kooperativní dovednosti žáků prvních ročníků víceletých gymnázií* [online]. Brno [cit. 18. 12. 2011]. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/k\\_diplomky\\_studie\\_skripta/vliv\\_adaptacniho\\_soustredeni\\_na\\_kooperativni\\_dovednosti.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/k_diplomky_studie_skripta/vliv_adaptacniho_soustredeni_na_kooperativni_dovednosti.pdf). Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Petr Soják, Ph.D.

ŽÁK, Miroslav. Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu?. *Gymnos Akademos: časopis pro teorii a výzkum* [online], roč. 1, č. 2, s. 28–42. [cit. 12. 1. 2012]. Dostupné z: [http://gymnasion.org/sites/default/files/GA02 - článek 03 - Žák.pdf](http://gymnasion.org/sites/default/files/GA02_-_clanek_03_-_Zak.pdf)

## **7 Přílohy**

Příloha A	Přepis rozhovoru s ředitelem
Příloha B	Přepis rozhovoru s učitelem

## **Příloha A**

### **Přepis rozhovoru s ředitelem**

*V – výzkumník*

*Ř1 – ředitel*

*V: Dobrý den, rád bych vás upozornil na dvě věci, jedna je, že si dovolím náš rozhovor nahrávat a druhá věc je ta, že tento rozhovor bude anonymní, to znamená, že nikde nezveřejním Vaše jméno ani školu, kterou prezentujete.*

*Ř1: Ano, беру to na vědomí.*

*V: Moje první otázka směřuje k tomu, jestli vy sama jste se někdy zúčastnila adaptačního soustředění?*

*Ř1: Nejprve jako řadová pedagožka, které jsme realizovali v rámci školy v přírodě, kde jsem se přímo podílela na vytváření programu a samotné realizace, joi. Nyní přecházíme na model, kdy žáci a učitelé vyjíždění na začátku školního roku. Nyní se kurzů účastním pouze z titulu mé funkce, spíše se podívat, jak to probíhá, než aby to byla samotná kontrola, a díky tomu zjišťuji, že model nyní, zářijový je nastaven lépe.*

*V: Jak se díváte na adaptační soustředění?*

*Ř1: No na adaptační soustředění se dívám z hlediska přínosu pro práci se třídou určitě pozitivně, jo. Snažím se vytvářet na škole takový prostor, aby kolegové měli pocit sounáležitosti a podpory, doufám v to, že se mi to daří.*

*V: Vyprávějte mi, jak probíhá vaše soustředění?*

*Ř1: (odych), Zpravidla se jedná o víkendové záležitosti, kdy učitelé využívají různé nabídky chat v blízkém okolí, či prostor škol. Podle toho co jsem viděla, tak naši učitelé volí různé druhy aktivit, které jsou zaměřené na spolupráci, komunikaci a jako že i sportovní, dramatické aktivity. Tím směřují k rozvoji všestrannosti. Na našich kurzech zpravidla děti pracují v různých skupinách, nově je tomu tak, že kurzy probíhají v září a jezdí a spolupracují na nich jednotlivé třídy. To znamená, že se rozvíjí jen v rámci své třídy. Což může být z nějakých hledisek pozitivní.*

*V: Kdo se personálně podílí na soustředění?*

Ř1: Většinou se jedná o učitele, u prvních tříd jde o vychovatelky. Ty si celý kurz vedou ve své režii, od hospodaření akce až po zodpovědnost za děti. Naši učitelé taky využívají rodiče dětí, kteří jezdí na kurzy jako výpomocníci. Jejich role je více méně pomocná, kdy jsou vlastně k ruce učitelům.

*V: Podle vás, jaké cíle má vůbec soustředění plnit?*

Tyto akce by měli plnit jakési stmelení dětí, stmelení učitelů s dětmi. Vzájemné se seznámení.

*V: Znáte nabídky komerčních firem, které pořádají tento tip soustředění?*

Ř1: Nyní je střetem podnikání téměř všechno, nedivila bych se, kdyby trh nebyl touto nabídkou trh obsazen. Vzhledem k tomu, že tyto komerční firmy dle mého názoru nafukují ceny, jo. Ve školství není moc peněz, já se snažím udržet co nejvíce ve škole a u rodičů. Protože finanční nároky téměř na vše se zvedají a je třeba vážit, které aktivity podpoříme, které zase ne. Většina tříd ještě navštěvuje další kurzy v průběhu roku, exkurze, kina a tak dál, takže si prostě vybíráme, do čeho mají rodiče investovat, jo. Beru to jako dobrý pohled, který šetří peníze rodičům.

*V: Takže, finanční věc je evidentní, existují dle vás ještě nějaké důvody k realizaci ve vlastní režii?*

Ř1: Určitě, aktivní zapojení učitelů do kolektivu třídy, který se do té třídy dostane i jinak, sám jim pořádá aktivity, které prostě sám vyhodnocuje a realizuje. Což může vést k tomu, že děti a učitelé mají k sobě blíže.

*V: Existuje nějaký rozdíl mezi třídou, která prošla a neprošla soustředěním?*

Ř1: V mé praxi můžu jednoznačně potvrdit, že jsem si všimla rozdílů. Ale ten efekt není dlouhodobý, je spíše krátkodobý, takže první pololetí si myslím, že nějak přetrvává pozitivum. Následně už nevidím zas tak velký rozdíl mezi třídou, která prošla soustředěním a která neprošla.

*V: Já vám děkuji, chcete ještě něco dodat?*

Ř1: Taky vám děkuji, a přeji hodně štěstí.

*V: Děkuji, přeji vám pěkný den.*

## Příloha B

## Přepis rozhovoru s ředitelem

V – výzkumník

U7 – učitel

*V: Dobrý den, než začneme, rád bych vás upozornil na dvě věci, jedna je, že si dovolím náš rozhovor nahrávat a druhá věc je ta, že tento rozhovor bude anonymní, to znamená, že nikde nezveřejním Vaše jméno ani školu, kterou prezentujete.*

U7: Takže určitě souhlasím. Hm. Ano, беру tuto informaci na vědomí.

*V: Já jsem se chtěl zeptat, jestli jste se někdy zúčastnila adaptačních soustředění.*

U7: Čemu říkáte adaptační soustředění?

*V: Aha, je to pobyt, který je první setkání s novou třídou, novým kolektivem.*

U7: Pravda je ta, že my děláme v září, výjezdový harmonizační týdný, takže tam jsme tam byli letos poprvé. A já, tady k těm ucelování ty party, používám takzvané víkendový akce, kdy teda jednou za měsíc, nebo za dva, když to není nějaký svátek vánoce, tak jezdím do Jizerek, a tam si vždycky objednáme nějakou chatu a tam s tou třídou jako se stmelujeme ten kolektiv, jo. Ee, někdy se to tady alternuje i tím, že kolegyně třeba spí tady ve škole, takže se udělá nějaká akce bobování z Ještědu, výstava, vystoupení pro rodiče a pak se spí tady, kdy už ty rodiče odejdou a to mi přijde, že je super na to stmelení toho kolektivu jo.

*V: A vy máte jaký názor na AS?*

U7: Já jsem určitě pro, protože, tam ty děti ukážou úplně jinou stránku charakteru, že jo, víte jako o koho se opřít a na základě toho si můžete vytvořit třeba svoje skupiny, jo že poznáte, třeba kam dosazovat děti do skupinových pracích, já učím skupinově, třeba celý rok, takže pak přesně vím, že každý měsíc v té jedné skupině by měl být jeden trošku vůdčí tip, který se tam trochu zorganizuje, jo. Nemyslím, že udělá práci za ostatní, ale tak aby to bylo.

*V: Takže vy v rámci toho zjistíte, jak ta skupina funguje a pak když tam najdete nějakého slabšího člena, tak ho dosazujete nějakým způsobem.*

U7: Určitě, určitě, ee, druhá věc, která se mi na tomhle osvědčila, je spolupráce s rodičema. Protože vy díky těmto pobytům vlastně poznáte, na který rodiče se můžete spolehnout, jo, koho oslovovat když potřebujete pomoc, a to je strašně důležité.

*V: To je věřím, to. Zkuste mi povykládat, jak probíhá ten váš harmonizák.*

U7: Ehm, tak, my jsme dělali někdy na konci roku i smíšený školy v přírodě, kde jsme si namíchali třídu po hromadě, takže jsme si udělali týmy vod jedničky do pětky. Takže tam byli tři prvňáci, tři druháci, ale ty harmonizační pobyty v září děláme čistě po těch třídách, jo, aby se ten kolektiv upevnil. A samozřejmě v každém ročníku se to dělá jinak, e, my hodně pracujeme třeba i s tím učivem, který souvisí se školou, to znamená, charakteristika toho prostředí, ve kterém jsme, jo, poznávačka, práce s mapou, s buzolou, sportovní soutěže, a tak dál. A co se mi osvědčilo i v té mé třídě, vždycky ty děti dám do nějakých skupin. Jo, takže, oni těch pět dní co jsme na tom pobytu tak mezi



s sebou mají mapu a ví že se někam posouvají. Hodně to děláme, aby se v tom objevili aktivity, jak sportovní, tak komunikativní, tak dramatický, výtvarné, protože ty děti jsou každý nadaný na něco jiného, aby každý dítě zažilo svůj úspěch v tom týdnu, což je důležité.

*V: Kdo se na tom podílí, teď konkrétně, kolik lidí to zajišťuje, nebo jak to děláte?*

U7: Tím, že finanční možnosti jaký jsou ve školství, víte, tak se musí vždycky šetřit, to znamená že s každou třídou jede jedna učitelka, a když vyjde vychovatelka první až třetí třídu, tak si třeba berou vychovatelku. My v té čtyřce pětce to řešíme dobrovolnými rodiči. Takže máme-li zmapované rodiče, takový ty, kteří nenahrávají těm svým mamánkům, jo, ale fakt aby jeli z celou třídou. Ne ale i s tím se v praxi potkáte, jedem, jedem, a pak Pepíkovi zavazují boty a pak o ostatní se nestarají že jo, takže tam je důležitý mít to trochu jako vyzkoušeno předem, na koho se spolehnout, takže ty rodiče. Eee, oni nemusí být organizátory, oni můžou být jenom na to, aby vám spočítali děti, když si nějaký z nich zapomene tenisky, tak on se vám s něma vrátí pro ty tenisky a vy už jako by o tudle tu práci máte trošičku ušetřeno, takže to je důležitý, a my jsme letos poprosili právě paní Honsnejmanovou, aby nám pomohla i s vedením těch dramatických kurzů, takže ta pro nás přijela jako lektora odjinud. Což je taky dobrý protože ty děti s vámi jako se stálým učitelem hovoří nějak, a s člověkem z venku mluví jinak, někdy.

*V: Já se chci zeptat, podle vás jaké cíle má vůbec harmonizační kurz plnit?*

U7: Tady bych asi dala dvě gró, první je, když to jde, když ta třída je dobrá, když to fakt jde, jako že jsou třídy, kde to neuděláte za dva roky, bohužel je taková praxe. Když se povede tak udělat partu. Aby se ty děti poznaly, a pro mě je důležité poznat ty děti z druhé strany.

*V: Takže říkáte poznat ty děti, jak fungují v té skupině, kdo je slabší, silnější.*

U7: Přesně tak.

*V: Ještě mě zajímá, proč si sami děláte AS, ve vlastní režii. Já směřuji tam, že tady existuje nějaká nabídka, komerční.*

U7: Jsou i různé třeba ekologický, ekologická centra, která nabízí tydle ty harmonizační pobyty zaměřené už na nějaké téma, fakt je ten, že s něma taky občas vyjíždíme, ale ty jsou zaměřené opravdu na tu jednu aktivitu. To znamená poznávání dřevin, nebo poznávání obojživelníků. A to já v tudle chvíli nechci jo, to využiju spíše na jaře. Já prostě v září potřebuji, aby ten kolektiv se dal do hromady a to co jsem tady říkala na začátku, aby tam byl od každého trošku od toho sportu i toho výtvarničiny, takže proto si to dělám sama, a co si budeme říkat, vždycky je to o finanční stránce. Protože my to umíme stáhnout na úplný minimum a pak já jsem radši když ty rodiče mi zaplatí tenhle pobyt a pak třeba ještě víkendový akce a třeba na konci ještě pobyt, nebo jedem na tři dny do Prahy, než kdybych si to nechala zaplatit od firmy a ta cena by byla dvojnásobná.

*V: Jaká je cena vašich AS?*

U7: Je to tak zhruba kolem pěti šesti stovek, s tím že třeba dopravu jsem řešili i tak, že i rodiče nám ty děti třeba navázeli, navezli nám tam bagáž a tak dále, jo.

*V: Jestli existuje nějaký rozdíl mezi třídou, která prošla a neprošla AS?*

U7: Jasný, ee, to je hrozné těžký říct, jo. Protože vím, že jsou tady, ee nebo vím, že na tydle škole byli dvě třídy který neprošly těmi harmonizákama, že paní učitelky se báli s něma vyjet, protože to byla opravdu skupina dětí, který byli agresivní hodně vulgární a rozumím i tomu, že prostě se bály okamžitě na ten tejden vyjet, jo. Takže tam nemůžu pak dále říct, co se zlepšilo, když tam nebyli.

*V: Když byste porovnávala třídu, která nebyla, a nyní máte třídu?*

U7: To já tady nemůžu říct, protože od doby, co učím to vyjízďím (smích).